



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Patrícia Antonieta de Campos Osório

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e Alemão/ Francês/ Espanhol no
Ensino Básico

***Das histórias ao teatro: um caminho para a motivação e
participação nas aulas de Língua Inglesa no 1º ciclo do
Ensino Básico de turmas multiculturais***

2012

Orientador: Prof. Doutor Nuno Pinto Ribeiro
Coorientador: Doutora Maria Ellison de Matos

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Ao meu filho, Miguel, pelo seu carinho e
pelo seu lindo sorriso que sempre me deram forças
para continuar!

Ao meu marido, Filipe, pelo seu amor e
infinita compreensão!

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação não teria sido possível sem a preciosa colaboração de algumas pessoas às quais gostaria de exprimir os meus sinceros agradecimentos.

Ao meu marido e ao meu filho, pelo seu amor incondicional, apoio e compreensão.

Aos meus pais e irmão, que sempre me apoiaram, pelo seu carinho durante este trabalho.

Aos meus avós, que me inspiraram e me fizeram ser quem sou.

Um agradecimento muito especial ao Prof. Doutor Nuno Pinto Ribeiro pelo aconselhamento e ajuda sem limites.

À Mestre Maria Ellison de Matos pela competente orientação deste trabalho, bem como pelos seus preciosos conselhos, paciência e disponibilidade que sempre demonstrou ao longo da elaboração do mesmo.

Aos meus colegas e grandes amigos, Patrícia Leitão, Susana Alves e Hélder Silva, pelo espírito de partilha, revisão de texto e palavras de incentivo.

À professora titular da turma do 4º ano, Maria Luísa Fortuna, pela sua colaboração e disponibilidade na recolha de dados para a elaboração deste trabalho.

A toda a comunidade educativa da Escola do Seixo e do Agrupamento de São Mamede de Infesta, pelo seu apoio e disponibilidade.

A todos os citados o meu muito sincero agradecimento!

RESUMO

A escola, reflexo da nossa sociedade, é, neste momento, um espaço de encontro de culturas. Podemos dizer que estamos perante uma “escola multicultural”.

Falar de multiculturalidade é falar de diferenças: de língua, religião, costumes, etc. É falar de uma cultura que acolhe outras culturas. A escola, assim como a sociedade, perante este fenómeno, é desafiada a repensar estratégias para acolher estes alunos. Tais estratégias terão como objetivo a integração destes alunos na comunidade escolar, para que adquiram as aptidões necessárias para se realizarem na sociedade que os acolhe – com um emprego e com capacidade para intervir na política, cultura ou religião – sem perderem as suas origens.

A diferença é, por vezes, geradora de conflitos. Temos a tendência a rejeitar e a não gostar daquilo que é diferente, daquilo que consideramos estranho, que não compreendemos. Porém, a diferença deve tornar-se um desafio. O desafio de acolher e respeitar a diferença. Perceber que não há culturas melhores que outras, mas que há apenas culturas diferentes. A diferença é um valor que nos enriquece.

Este estudo pretende ser uma porta aberta para uma reflexão sobre a escola de hoje e sobre como pode e deve um professor adaptar-se aos seus diferentes alunos.

Porque é que as minorias têm que se adaptar à maioria? Porque não tentar realizar atividades que agradem a todos?

O contar e ler histórias é uma parte importante no desenvolvimento da educação e personalidade de uma criança. O faz-de-conta, as representações são uma constante nas suas brincadeiras. Temos então duas atividades universais, que são características de qualquer criança, de qualquer género, raça, religião ou costumes. Este estudo pretende usar essas duas atividades, em conjunto, como uma ferramenta motivadora da aprendizagem e como um meio de integração de alguns alunos na turma.

PALAVRAS-CHAVE: histórias, teatro, motivação, multiculturalidade, minorias.

ABSTRACT

School, the reflection of our society, is at present here in Portugal, a melting-pot. We can honestly say that our schools are multicultural.

To talk about multiculturalism is to talk about differences and about what unites us: language, religion, traditions, etc and to talk about a culture that embraces others. School – like society –, when faced with this phenomenon, is challenged to rethink strategies to embrace all students. Such strategies have, as their main goal, the integration of all students in the school community, to give them the opportunity to acquire all skills that allow them to be a part of the society that embraces them – competences to have a job, skills to intervene in politics, culture and religion – all without losing their sense of self and their origins.

Differences can sometimes generate conflicts. We tend to reject and to dislike what is different, what we consider awkward and what we do not understand. However, differences can become a challenge; a challenge to accept and to respect those differences. We come to the realization that there is no better culture, there are just different cultures. Differences are values that enrich us.

This study aims to be an open door to a reflection about school in the current climate and about how a teacher can adapt him/herself to different students' needs!

Why do minorities have to adjust to the majority? Why can't we try to do activities that cater for all students?

Storytelling is an important part in developing a child's education and personality. Make-believe and role-playing are constant in children's day-to-day existence. Here, we have two universal activities that are natural to every child despite gender, race, religion or traditions. This study aims to use these two activities as a tool for motivation and integration.

KEY-WORDS: stories, drama, motivation, multiculturalism, minorities.

Children live what they learn

If children live with criticism,
They learn to condemn

If children live with hostility,
They learn to fight

If children live with ridicule,
They learn to be shy

If children live with shame,
They learn to feel guilty

If children live with encouragement,
They learn confidence

If children live with praise,
They learn to appreciate

If children live with fairness,
They live with justice

If children live with security,
They learn to have faith

If children live with approval,
They learn to like themselves

If children live with acceptance and friendship,
They learn to find love in the world.

(in Roffey & O'Reirdan)

O teatro tem sido utilizado como ferramenta na educação da criança há já algum tempo. Existem inúmeras razões, apresentadas posteriormente neste estudo, que justificam o valor do teatro na educação, mas mais importante do que tudo aquilo que eu possa dizer são os testemunhos de alguns alunos (americanos) que já viveram essa experiência.

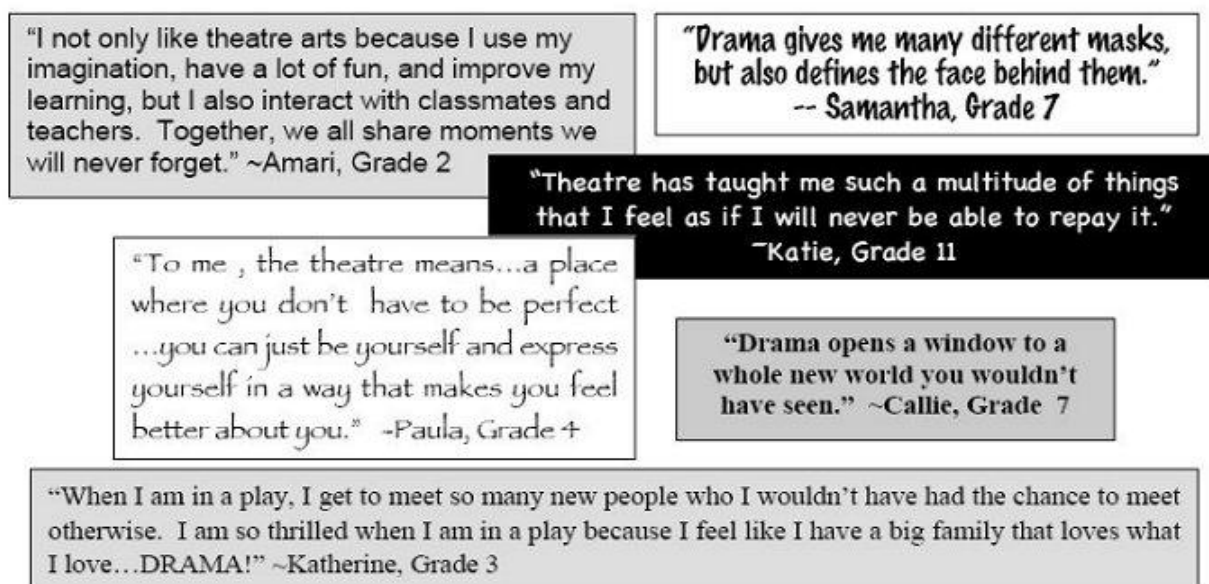


Figura 1- In <http://www.aate.com> (American alliance for theatre and education)

Estas afirmações demonstram que o teatro apela a alunos de diferentes idades e por vários motivos. Tendo, eu própria, participado em peças de teatro na escola, sei o quanto motivador pode ser para os alunos ter este tipo de experiência. O teatro e a minha própria experiência inspiraram-me a fazer algo – ensinar e motivar os meus alunos!

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo 1- Experiência profissional anterior no ensino das línguas estrangeiras.....	4
1.1 O início de tudo.....	4
1.2 A minha prática pedagógica.....	6
1.3 A minha experiência enquanto professora do 3º ciclo do ensino Básico.....	12
1.3.1. O Ensino regular.....	12
1.3.2 Os cursos CEF (Cursos de educação e Formação) e as Escolas TEIP (Território de Intervenção Prioritária)	13
1.4 A minha experiência enquanto professora do Ensino Secundário.....	15
1.4.1 O Ensino regular.....	16
1.4.2 Os Cursos Profissionais.....	16
1.4.3 Os Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos).....	19
1.5 O meu percurso no 1º ciclo do Ensino Básico (Atividades de Enriquecimento Curricular).....	21
Capítulo 2 - Estudo.....	28
2.1- Caracterização e contextualização da escola/ turma.....	28
2.2 – Justificação escolha do tema.....	29
2.3 – Objetivos do Estudo e a pergunta de pesquisa.....	31
Capítulo 3 - A comunidade cigana e a escola.....	34
Capítulo 4 - As histórias.....	38
4.1 As histórias em sala de aula de língua estrangeira.....	39
4.1.1 Porquê o uso de histórias em sala de aula?.....	40
4.1.1.1 Motivação.....	41

4.1.1.2 Exposição à Língua.....	41
4.1.1.3 Extensão/Acessibilidade.....	42
4.1.1.4 Interdisciplinaridade.....	42
4.1.2 Como usar histórias em sala de aula?.....	43
Capítulo 5 - Drama.....	46
5.1. Porquê o uso de <i>drama activities</i> em sala de aula?.....	47
5.1.1 Motivação.....	47
5.1.2 Língua.....	48
5.1.3 Capacidades Sociais.....	49
5.1.4 Acessibilidade.....	49
5.2 A importância do teatro a partir de um guião.....	51
Capítulo 6 - Investigação-Ação.....	55
6.1 Justificação da escolha do método de pesquisa.....	55
6.2 Ciclo Zero.....	56
6.3 Primeiro Ciclo	59
6.3.1 Primeiro Ciclo: Resultados / Análise dos dados.....	62
6.4 Segundo Ciclo.....	70
6.4.1 Segundo Ciclo: Resultados / Análise dos dados.....	74
Capítulo 7 – Conclusões.....	83
Bibliografia.....	87
Anexos.....	92

INTRODUÇÃO

“...all learners have a set of cultural diversity experiences that need to be understood and appreciated so that learning can become more effective.” (Copeland & Bowden in Arthur & Cremin, 2011:293)

Quando comecei a pensar neste estudo estava longe de antecipar o rumo que o mesmo iria tomar. Sabia à partida que teria que ser sobre *storytelling* pois é uma área que me interessa particularmente e através da qual tenho tido experiências enriquecedoras no ensino e também porque tenho a certeza de que apela a qualquer um de nós. “Long before writing, the only culture was oral, spoken culture. To tell stories is to participate, and to help children to participate, in one of the most ancient human customs.” (Eades, 2006:11)

O que alterou um pouco o rumo deste estudo foi o facto de ter ficado colocada nas AECs na escola EB do Seixo e de ter pela primeira vez turmas um pouco diferentes das que estava habituada. Sempre trabalhei com alunos de outras culturas mas que não tinham representação significativa nas turmas em que estavam, ou seja, tinha um ou dois alunos de culturas diferentes. Na EB Seixo, mais de um terço dos alunos de cada turma pertencem a uma comunidade diferente.

É importante aqui definir a expressão “turma multicultural”. Para mim este termo define a turma que escolhi como objeto de estudo, uma turma constituída por alunos que provêm de três grupos culturais distintos.

Como desconhecia por completo a realidade da escola e os alunos, falei com a professora Bibliotecária, Rosário Martins, cuja experiência naquela escola tem mais de 20 anos. Ela falou-me no gosto que aqueles alunos têm por histórias e festas e afirmou que muitos deles aprenderam a ler graças ao teatro, pois a sua vontade de atuar fez com que quisessem ler para poder decorar as suas falas. Esta turma em particular cativou-me pelo seu carinho e carência do mesmo e intrigou-me pela visão “anti escola” e elevado absentismo de alguns alunos.

Quis debruçar-me mais sobre este assunto e conhecer a sua cultura um pouco melhor para depois poder adaptar as atividades da sala de aula. Para que haja uma

aprendizagem efetiva, o professor deve escolher métodos que ajudem os alunos a aprender. Mas para que isso aconteça, o professor deve conhecer os alunos que estão à sua frente pois as suas experiências e necessidades de aprendizagem são muito diferentes. “When we ask classroom teachers about the most important advice they would give to a new teacher, they always say: Get to know your students so that you can meet their learning needs.” (Lapp et al, 2007:5)

O uso do *Drama* pareceu-me algo natural uma vez que os alunos se interessavam e se motivavam e uma vez que são atividades às quais recorro habitualmente pelos benefícios que trazem aos alunos. “...drama in education uses the same tools employed by actors in the theatre (...) But while in the theatre everything is contrived for the benefit of the audience, in classroom drama everything is contrived for the benefit of the learners.” (Wessels, 1987:8) Assim motivada pelo meu gosto pelo *storytelling* e pelo interesse anteriormente demonstrado pelos alunos relativamente ao *Drama*, decidi enveredar por este estudo colocando a seguinte questão:

Pode a dramatização de uma história motivar os meus alunos para a aprendizagem e uso da língua inglesa?

Na primeira parte, falarei de alguns aspetos da minha prática pedagógica ao longo destes últimos onze anos, pois penso ser importante dar a conhecer a minha experiência anterior e refletir sobre a mesma

Na segunda parte, justifico a escolha deste tema e caracterizo o contexto escolar do estudo realizado.

Por se tratar de um estudo onde 1/3 dos alunos pertence a uma comunidade específica, dedico a terceira parte deste estudo a caracterizar a sua relação com a escola.

De seguida, nas quarta e quinta partes, faço o enquadramento teórico do *storytelling* e do *drama*, analisando a sua importância na educação das crianças e reconhecendo o seu peso na motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Em relação às atividades de drama, refiro a importância de todos mas dou especial relevo às atividades que impliquem o uso de um guião (teatro ou dramatizações) devido ao nível de língua da turma em questão.

Ao longo da sexta parte deste estudo revelo a metodologia de aplicação e de investigação da minha proposta, enunciando todos os procedimentos do planeamento deste projeto, desde a aplicação em contexto de sala de aula até à seleção de instrumentos de recolha de informação e análise dos dados. Descrevo, igualmente, os métodos de tratamento dos dados recolhidos e os resultados obtidos.

Finalmente, e como conclusão, na sétima parte faço uma reflexão sobre os resultados obtidos, bem como a sua validade. Refiro, igualmente, algumas limitações e sugiro, ainda, pistas para investigações futuras.

CAPÍTULO 1

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTERIOR NO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

“Languages are often seen as a means of enriching the curriculum and, increasingly, as a means of responding to diversity within our society and preparing children for participation in an increasingly globalized world.” (Cable, in Arthur & Cremin, 2011: 345)

1.1 O Início de tudo

“Um bom professor é uma pessoa, uma personalidade única, um facilitador que cria condições que conduzem à aprendizagem” (Mesquita, 2011: 27).

Não me lembro quando decidi que queria ser professora, mas lembro-me que nunca quis ser qualquer outra coisa. Comunicar com os outros e tentar fazer a diferença foram sempre duas coisas que me seduziram nesta profissão. Entrei, então, em 1994, para a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Em 1999 realizei o estágio pedagógico, que em Coimbra não é integrado, e tive a meu cargo duas turmas de 7º ano, uma de Inglês (25 alunos) e uma de Francês (32 alunos). Adorei os anos de faculdade mas foi no estágio que começou a minha verdadeira jornada de aprendizagem sobre o que é ser professor. Aprendi bem mais com os meus 57 alunos, no ano de estágio, do que em qualquer disciplina que tenha estudado. Em cada escola, em cada turma, aprendi a ensinar e essa aprendizagem continua ano após ano.

O meu percurso teve o seu início, com o estágio na E.B. 2, 3 de Cantanhede, no ano letivo de 1999/2000. De seguida, em 2000/2001, parti para a Escola Secundária Dr. Júlio Martins, em Chaves. Penso que foi o meu ano mais atribulado, com turmas de 7º, 9º e 11º de Francês e turmas de 8º ano de Inglês. No ano seguinte, em 2001/2002, fui colocada na EB 2, 3 Vila D’Este, em Vila Nova de Gaia, onde dei aulas a uma turma de

7º e a uma outra de 8º de Francês. Devido às dificuldades que começaram a surgir na colocação de professores, no ano de 2002/2003 apenas fui colocada no 3º período, na EB 2, 3 Nogueira da Maia, onde lecionei a duas turmas de 9º ano de Francês. No ano seguinte não obtive qualquer colocação. Em Outubro de 2004 fui colocada na Escola Secundária Filipa de Vilhena, no Porto, onde lecionei Francês a uma turma de 10º ano e a duas turmas de adultos, no já praticamente extinto Ensino Recorrente. No ano letivo de 2005/2006, obtive colocação na Escola Sec/3 Arquitecto Oliveira Ferreira, em Arcozelo. Aí lecionei Francês a uma turma de 7º e a outra do 8º ano de escolaridade. Em 2006/2007 começa o meu percurso no 1º ciclo do Ensino Básico. Através da Câmara Municipal de Matosinhos fui lecionar na EB1 de Perafita, com duas turmas, uma de 3º e outra de 4º ano. Continuei, nas AEC, no ano seguinte, mas desta vez no Agrupamento Vertical de São Mamede de Infesta, com várias turmas de 3º e 4º anos. Em 2007/2008 acumulei funções. Continuei no Agrupamento de São Mamede de Infesta, nas AEC, com turmas do 1º ao 4º ano, mas fiquei também colocada na Esc. Secundária Infante D. Henrique, no Porto, com duas turmas de Inglês - CEF (8º e 9º anos) e com duas turmas de Inglês - EFA (nível secundário). No ano letivo de 2009/2010, a situação anterior manteve-se, ou seja, continuei a acumular funções e a lecionar AEC em São Mamede de Infesta, e com os cursos EFA na Escola Secundária Infante D. Henrique. No ano letivo seguinte, 2010/2011, e por intermédio da Câmara Municipal de Gondomar, alarguei a minha experiência, como professora das AEC, no Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Após quinze dias, abandonei esse Agrupamento, pois fui colocada na Escola Secundária Alexandre Herculano, no Porto, para lecionar Francês a cursos profissionais do 10º e 11º anos. Nesse mesmo ano, acumulei funções novamente nos cursos EFA, a lecionar Inglês, na Escola Secundária Infante D. Henrique, e no Agrupamento Vertical de António Nobre, também no Porto, com uma turma de 7º e uma de 8º de Francês. No presente ano letivo, encontro-me novamente a lecionar AEC no Agrupamento Vertical de São Mamede de Infesta e também nos cursos EFA na Escola Secundária Infante D. Henrique.

“Some things can be taught; others must be learned through experience.”
Thomas E. Cronin

A minha experiência enquanto professora, da qual falarei em seguida, de diversos níveis de ensino com as mais variadas faixas etárias, contribuiu para que tivesse uma visão mais alargada de como é o ensino e de como enfrentar as diferentes situações com as quais um professor tem que lidar diariamente. Apesar de saber que alunos de diferentes níveis de ensino têm necessidades completamente diferentes, concluí que de uma maneira geral os alunos não são assim tão diferentes, pois no fundo todos eles reagem ao professor que têm à sua frente e todos dão muita importância à visão que o professor tem deles, já que, como é característico dos seres humanos, todos procuramos a aprovação do outro.

“Essentially, all students seek the teacher's approval and often the reason for misbehavior is to gain the teacher's attention. If the teacher ignores the misbehavior, but reinforces good behavior, the student will then see that their misbehavior is not getting the expected result.”
(Slavin, 2003, p. 381).

Penso que a minha aprendizagem mais relevante enquanto professora foi que a relação que temos com os nossos alunos é o mote para que eles possam evoluir. Se os alunos sentirem que confiamos neles e nas suas capacidades, os resultados aparecerão pois, como refere Dörnyei, “...if you yourself believe that your students can reach high levels of achievement, there is a good chance that they will too.” (Dörnyei, 2001:35).

1.2 A minha prática pedagógica

O professor “tem que ensinar a pensar e ser ele próprio reflexivo...” (Simão, A. in Alves, M. & Flores, M. 2010: 105).

Neste caminho que percorri, aprendi muito mas sei que ainda tenho muito mais para aprender porque existem milhares de diferentes alunos e “Ser professor é termos que nos readaptar todos os dias aos alunos que temos à frente, às situações de aprendizagem...” (Mesquita, 2011: 89). Essa é uma grande verdade que, por vezes, é difícil de concretizar. Dentro de uma sala de aula existem mais de vinte realidades e experiências diferentes que afetam todo o processo de ensino-aprendizagem e há ainda o programa a cumprir.

“Today’s teachers are often stressed beyond belief. They are expected to bring each student into their classrooms to grade-level standards in reading, maths and other subjects, and they have got one academic year to do this... because of these pressures, enjoyment has seeped out of many classrooms as teachers try to squeeze in every moment possible to prepare students for ongoing assessments...”
(Barone, 2011: vi)

Este é o retrato perfeito da realidade dos professores portugueses - a preocupação com o cumprimento do extenso programa das suas disciplinas. Partilhei inúmeras vezes essas preocupações, o que fez com que muitas das minhas aulas fossem, apenas e só, o cumprir de um programa definido por alguém que está muito longe dos alunos e que conhece pouco ou mesmo nada das suas realidades. Esse é um dos mais importantes ensinamentos que recebi. Devo adaptar esse extenso programa da melhor maneira aos meus alunos. Para isso tinha que experimentar e refletir durante todo esse processo. Planificar as aulas a pensar nos alunos que temos em cada turma é um bom começo.

Um dos pontos comuns a toda a minha experiência é o valor e a importância da planificação das aulas. Quando realizei o estágio pedagógico, fazer a planificação era algo que não me agradava, mas ao longo dos anos aprendi a reconhecer o seu imenso valor.

“There is no perfect teaching plan because there is no ideal class.” (Medwell, in Arthur & Cremin, 2011:104). Demorei muito a interiorizar este conceito porque esperava sempre que todo aquele tempo que dedicava a planificar as aulas fosse recompensado com a aula perfeita; no entanto, e porque os nossos alunos são imprevisíveis, há sempre algo que acontece de outra maneira. “...teaching does not follow the expected plans...” (Medwell, in Arthur & Cremin, 2011:104).

A planificação cuidada leva tempo, e como o tempo por vezes é escasso os professores fazem-na muitas vezes sem considerar todas as especificidades das suas turmas. “Planning is one of the most time consuming processes you will engage in, but planning well will help you to become a successful teacher.” (Medwell, in Arthur & Cremin, 2011:117). Sem uma planificação, um professor fica perdido e os alunos reparam que a aula é um barco à deriva e “abandonam-no”.

Como referi anteriormente, a base da nossa planificação são os nossos alunos. A sua faixa etária, nível de língua, necessidades e interesses são os fatores que um professor deve ter em conta antes de planificar as suas aulas. Aliados a estes fatores, estão também o programa curricular e o manual adotado.

Após um conhecimento mais profundo dos alunos, o professor tem também que ter em consideração os seus diferentes estilos de aprendizagem. Cada aluno é um indivíduo diferente e isso deve estar sempre presente na mente dos professores quando planificam as suas aulas. “...an understanding that there are different individuals in our classes is vitally important if we are to plan the kinds of activity that will be appropriate for them.” (Harmer, 2006:43) Claro que não é possível adequar as atividades a todos os diferentes tipos de alunos na mesma aula mas tento assegurar-me de que o faço num curto espaço de tempo. “...we cannot teach directly to each individual student in our class all of the time, we can ensure that we sometimes give opportunities, during our language programme, for visualization, for students to work on their own, for sharing and comparing, and for physical movement.”(Harmer, 2006:48).

Outro passo importante é decidir que *skills* e que *competences* é que os alunos necessitam de desenvolver, o que precisam de aprender e que conteúdos vão provocar maior interesse e maior envolvimento por parte da turma. Para além de um conhecimento prévio dos alunos devemos também conhecer o *Common European Framework of Reference for Languages*. O CEFRL é um instrumento de análise, planificação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem das Línguas Estrangeiras, ou seja, é um documento elaborado pelo Conselho da Europa, que “...describes in a comprehensive way what language learners have to learn (...) in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively.” (in CEFRL)

Após uma análise e seleção cuidada dos fatores acima descritos um professor deve decidir qual o melhor método a utilizar. Existem várias abordagens, métodos e técnicas mas devemos-nos lembrar de que o melhor é aquele que melhor se adequa às necessidades dos nossos alunos.

Ao longo destes anos tenho usado muito o método PPP (Presentation Practice Production), especialmente no 3º ciclo e em aulas em que os conteúdos gramaticais estão em destaque. Na fase de *Presentation* introduzo o *item* e explico a regra (nas aulas

sobre gramática muitas vezes uso a Língua Materna para facilitar a compreensão), depois vem a fase de *Practice*, na qual os alunos praticam o *item* gramatical através de exercícios que dou e finalmente *Production*, que permite aos alunos usarem a nova estrutura em frases próprias que apresentam à turma. Penso que é mais fácil para os alunos pois é um método onde tudo vai, gradualmente, ficando mais difícil. É um método que poupa tempo pois, como sugere Thornbury, as regras se forem explicadas em vez de “descobertas pelos alunos” permitem que se ganhe tempo para as fases de prática e produção. É como diz o provérbio... “Practice makes Perfection”.

Como o PPP tem sido muito contestado, por ser muito centrado no professor, nestes últimos anos tenho tentado aplicar o TBL, ou seja, *Task Based Learning*. Este é um método mais centrado nos alunos. Os alunos ficam mais envolvidos na aula pois têm que completar uma tarefa usando as suas competências. Ou seja, mais importante do que o simples conhecimento de regras e estruturas gramaticais é a capacidade do indivíduo em aplicá-las de forma adequada e eficaz. De forma a atingir este objetivo comunicativo, este método foca-se essencialmente no uso de linguagem autêntica, através da qual o aluno deve realizar um conjunto de tarefas diversas, usando a língua alvo, sendo que, apenas após o cumprimento das mesmas, é que se procede à discussão da forma. Isto é, a aprendizagem da língua alvo torna-se possível à medida que o aluno se encontra focado no cumprimento de tarefas significativas num contexto de comunicação natural. Um dos exemplos de uma aula TBL que fiz com uma turma de 7º ano começou com a introdução de vocabulário (*Pre-task*) através da realização de um *mindmap* sobre a rotina diária. Em seguida mostrei aos alunos algumas imagens para que me dissessem quais eram as ações nelas representadas. Posteriormente, distribuí as mesmas imagens em ponto pequeno e identifiquei as ações e os alunos mostraram as imagens corretas. Depois, os alunos ouviram uma gravação áudio, onde um menino descrevia a sua rotina diária. Fiz algumas perguntas simples sobre essa mesma rotina e os alunos responderam. Seguidamente, pedi-lhes que em pares inventassem uma personagem (*Task Cycle*) com a respetiva descrição física (relembrem a unidade anterior) e que descrevessem a sua rotina diária. Depois juntei os pares em grupos de 4 alunos para que comparassem os seus trabalhos discutindo e partilhando ideias. Após esta atividade, os alunos organizaram-se novamente em pares e ensaiaram os seus textos para apresentarem à turma. Durante esse tempo, circulei pela sala para ajudar e verificar

a linguagem utilizada. De seguida, cada par apresentou o seu personagem e respetiva rotina diária à turma. Os restantes grupos tinham que escolher uma das rotinas que ouviram. Poderiam fazer perguntas no final de cada apresentação. A história mais votada foi lida novamente e os aspetos mais relevantes foram escritos e analisados no quadro (*Language Focus*). De seguida, e para finalizar a aula, distribuí uma ficha com frases para completar com vocabulário sobre a rotina diária (*Practice*).

Nas turmas do 9º ano e mesmo nas do Ensino Secundário, o TBL é um método que funciona muito bem. No entanto, e segundo a minha experiência no Ensino Básico, este método implica uma demora de tempo e por vezes os alunos dispersam-se, o que, em turmas complicadas, é um pequeno passo para o mau comportamento. Hoje em dia, as turmas complicadas são uma presença cada vez mais constante.

“Through the years I tried new methods and new approaches, following the latest trends, but in the end, I always returned to PPP. As disciplinary problems became more a part of my classes, with a greater mixture of abilities, decreasing attention spans, lower motivation to learn, and greater difficulty in simply concentrating, I returned to PPP as a solution to these difficulties.” (Toste in APPI Journal - Autumn Issue 2011:32)

Como já referi acima, devemos utilizar o que mais se adequa aos nossos alunos, é isso que devemos fazer não só nas atividades a realizar mas também nos métodos a utilizar.

O nosso objetivo é trabalhar e desenvolver nos nossos alunos os *four skills* - *Listening, Speaking, Reading, Writing* - em todos os ciclos de ensino. No entanto, antes de ter experiência no 1º ciclo, penso que não contemplava devidamente todos os *skills*.

Após o meu estágio, procurei obter ideias e apoio, junto das outras colegas com mais anos de experiência, sobre como trabalhar com um manual, pois durante o meu estágio pedagógico tal não era permitido. Cada professor estagiário deveria produzir os seus próprios materiais para que houvesse uma maior adequação dos mesmos a cada turma e para que aprendessemos a inovar e a realizar atividades diferentes e motivadoras. Dei por mim, nos meses seguintes, a dar muito mais importância nas minhas aulas à leitura e à escrita. Pensando e reflectindo sobre isto, apercebi-me de que com atividades que privilegiem a leitura e a escrita os alunos produziam mais e era mais

fácil avaliar o seu trabalho. Mas sabia que tinha que mudar pois os outros *skills* são igualmente importantes na aprendizagem de uma língua. Comecei a introduzir algumas atividades usando músicas e diálogos e assegurei-me de que dizia sempre aos alunos que não precisavam de compreender todas as palavras, para que não ficassem ansiosos, pois isso iria piorar o seu desempenho e desmotivá-los. Comecei, aos poucos, a pedir-lhes que expressassem as suas opiniões e comentários sobre textos ou imagens, e que através dos diálogos que ouviam, em grupo, criassem algo similar para apresentar à turma. Aqui comecei também a desenvolver a oralidade tentando sempre que fosse algo divertido e informal para que os alunos quisessem falar sem medo de errar. Fui, então, começando a equilibrar a importância dos quatro *skills* nas minhas aulas mas reconheço que esse equilíbrio (excepto no 1º ciclo) ainda não está perfeito.

Como já referi, um professor deve sempre refletir na sua prática pedagógica para saber onde e como melhorar. Em todos estes anos uma das técnicas que utilizei e a que ainda recorro para me ajudar a refletir sobre a minha prática docente é ouvir os meus alunos. “...learners can give valuable feedback to teachers which in their turn can inform their future practise.” (Robinson in Arthur & Cremin, 2011: 335). Este “ouvir os alunos” é valioso para mim e também tem efeitos positivos nos alunos. “Children and Young people tend to enjoy school more when they are listened to and their views are taken seriously...” (Robinson in Arthur & Cremin, 2011: 334)

O trabalho dos professores tem mudado ao longo dos anos e esse mesmo trabalho exige muito dos professores. “É necessário que sejam profissionais e pró-ativos no sentido de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade crescente que caracterizam os contextos educativos...” (Alves, M. & Flores, M. 2010: 23) Devido a uma mudança crescente da sociedade e do seu papel, o professor deve “ser um investigador da sua prática e um aprendente ao longo da sua vida.” (Simão, A in Alves, M. & Flores, M. 2010: 101). A formação contínua, a aprendizagem e a reflexão são processos muito importantes na docência pois permitem ao professor estar sempre atualizado para poder dar o seu melhor. Por estas razões, ao longo destes doze anos como professora, investi na minha formação, realizando nove ações de formação creditadas e enveredando por este Mestrado.

1.3 A minha experiência enquanto professora do 3º ciclo do ensino Básico

Neste ciclo de Ensino, e segundo o programa elaborado pelo Ministério da educação, as finalidades da aprendizagem de línguas estrangeiras são:

- Proporcionar o contacto com as outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos.
- Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s).
- Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania.
- Promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, estético-culturais e psicomotoras.
- Promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia.
- Fomentar uma dinâmica intelectual que não se confina à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma actualização permanente de conhecimentos.

(in *Competências Essenciais para o 3º Ciclo Ensino Básico*)

1.3.1. O Ensino regular

É neste nível de ensino que a minha experiência é maior. Lecionei Inglês e Francês a turmas do 7º, 8º e 9ºs anos de escolaridade. A faixa etária corresponde, sem dúvida, à fase mais complicada dos alunos. Além disso, e ao contrário dos alunos do secundário e dos adultos que estudam porque querem e porque querem algo para o seu futuro, estes alunos estão ali porque a tal são obrigados. Motivá-los é uma tarefa por vezes difícil mas confesso que é o tipo de desafio que me estimula.

Segundo a minha experiência é muito mais estimulante lecionar Francês neste ciclo pois, para os alunos, é muito mais motivador iniciar algo novo. Infelizmente, muitos dos alunos que tive tinham tido uma experiência menos boa com o Inglês no 2º ciclo, e quando chegam ao 7º ano já chegam sem vontade de aprender e melhorar. A motivação é a chave para o sucesso do ensino e da aprendizagem.

Apesar de tudo, a minha prática pedagógica é muito similar no ensino de ambas as línguas pois as finalidades acima referidas são comuns. Como o programa é extenso uso o manual adotado, mas recorro sempre a fichas feitas por mim que se adequem aos alunos que tenho na sala de aula. O manual pode ser igual para todas as turmas mas as minhas fichas e atividades não. “...what was appropriate for one class may not work as well with other students.” (Harmer 2006: 158). Atualmente muitos manuais contemplam diferentes atividades, como músicas, filmes, jogos, trabalhos de grupo, etc. Estas diferentes atividades facilitam bastante a tarefa do professor porque, como afirma Harmer, “we need to offer a varied diet of exercises... because all our students have different learning styles and to help sustain student motivation.” (Harmer, 2006:158).

Nesta faixa etária, os alunos estão a desenvolver o seu autoconhecimento e devemos educar a sua autoestima para que, como vem especificado nos objetivos, sejam mais autónomos e autoconfiantes. Costumo realizar trabalhos de grupo onde cada grupo escolhe um tema relacionado com os jovens (preocupações; gostos; dependências, etc.). Isto faz com que os alunos desenvolvam o seu espírito de cooperação, de partilha e de respeito pelo outro. Nem sempre é fácil tratar temas delicados mas considero ser importante esclarecer e partilhar certas dúvidas ou preocupações com o professor e com os colegas. Aprendi que se essa partilha acontecer, os alunos sentem-se mais apoiados, mais integrados na turma e tendem a confiar mais no professor.

1.3.2 Os cursos CEF (Cursos de educação e Formação) e as Escolas TEIP (Território de Intervenção Prioritária)

Os Cursos de Educação e Formação (CEF) são uma oportunidade para os jovens, com idades iguais ou superiores a 15 anos, poderem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, ou para poderem

prosseguir estudos ou formação que lhes permitam uma entrada qualificada no mundo do trabalho.

Neste ponto decidi incluir também as escolas TEIP, pois a experiência que tive foi muito semelhante em ambos os contextos. As escolas TEIP têm de promover o sucesso educativo dos alunos pertencentes a meios particularmente desfavorecidos através da apropriação, por parte das comunidades educativas assim caracterizadas, de recursos que lhes permitam orientar a sua ação para a reinserção. Estas escolas possuem um conjunto de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade explicitamente orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos, para a redução do abandono e insucesso escolar e para a transição da escola para a vida ativa e intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere.

Os alunos destes cursos e deste tipo de escolas são jovens em risco de abandono escolar, que provêm de um estrato social baixo. Normalmente são alunos que já repetiram dois ou mais anos de escolaridade e que têm no seu historial registos de natureza disciplinar.

Há uma proximidade curricular entre estes cursos CEF e o ensino regular mas os objetivos a atingir, para estes alunos, são um pouco mais exequíveis. O mesmo acontece em escolas TEIP, pois o seu grande objetivo é prevenir e evitar o abandono escolar. Os temas são sobre o *eu* e o *meu mundo* e falam do que mais atrai os alunos: família e amigos, música, filmes, novas tecnologias, etc. Neste tipo de cursos a gramática é abordada de uma maneira muito simples e apenas nos *itens* mais importantes, como os tempos verbais, os artigos, os graus dos adjetivos e os conectores.

Com estes alunos a gestão de comportamentos ocupa grande parte das aulas mas a única coisa a fazer é agir na altura certa. “...it should not be ignored when it happens.” (Harmer 2006:129). O que também se revela benéfico com este tipo de alunos é falar com eles individualmente fora do contexto da turma. Os alunos sentem-se respeitados e quando um professor disponibiliza o seu tempo para falar com eles. Esta atitude por parte do professor ajuda muito nas aulas posteriores, o aluno sente que está ali alguém que se preocupa. “...they feel valued and included.” (Robinson in Arthur & Cremin, 2011: 334). Se os nossos alunos nos virem como algo mais, como alguém que não está assim tão distante, o seu comportamento vai começando a mudar. “... if they see you

more than just their English teacher, if they become attached to you in some form or manner, then it becomes significantly more difficult for them to continue to adopt the type of behavior that may upset you.” (Esteves, in APPI Journal Autumn Issue 2011:20).

Mais uma vez, a minha experiência mostrou-me que o diálogo e o tempo que dedicamos aos nossos alunos como indivíduos fazem com que a relação professor-aluno seja fortalecida, o que por sua vez facilita o ensino-aprendizagem.

1.4 A minha experiência enquanto professora do Ensino Secundário

“Teenagers, if they are engaged, have a great capacity to learn, a great potential for creativity, and a passionate commitment to things which interest them.” (Harmer, 2006:39)

Os objetivos do ensino das línguas, para este ciclo de ensino, segundo o Ministério da Educação são:

- Desenvolver capacidades de interpretação e produção textual, demonstrando autonomia no uso das competências de comunicação.
- Interagir com as outras culturas, demonstrando abertura e respeito face a diferenças culturais.
- Usar apropriada e fluentemente a língua, revelando interiorização das suas regras e do seu funcionamento.
- Dominar estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, valorizando o risco como forma natural de aprender.
- Utilizar, de forma criteriosa, estratégias conducentes à organização do próprio processo de aprendizagem, demonstrando um permanente esforço de pesquisa e de atualização.
- Participar em projetos que articulem competências desenvolvidas no âmbito das diferentes disciplinas e desenvolver atitudes de cooperação e responsabilidade.
- Demonstrar capacidade para trabalhar de forma autónoma e como membro de uma equipa.
- Utilizar as tecnologias de informação e de comunicação.

-Selecionar e gerir a informação, avaliando criticamente as fontes, refletindo sobre as mensagens recolhidas e ajuizando da sua validade.

(in *Programa de Inglês – Nível de Continuação – 10º, 11º e 12º anos*)

1.4.1 O Ensino regular

Não possuo uma vasta experiência no Ensino Secundário regular e a que tenho resume-se ao ensino do Francês – Iniciação a uma turma do 10º ano e a uma turma do 11º ano de escolaridade. Apesar de o programa de iniciação ser muito semelhante ao do 3º ciclo do Ensino Básico e de serem trabalhadas os diferentes *skills*, algumas das atividades são muito diferentes devido à idade dos alunos.

Com estes alunos recorro muito mais ao uso de filmes. Uma das vantagens do uso de filmes é que os alunos ficam mais motivados e mais atentos e compreendem melhor a história. “... students do not just hear the language, they see it too. This greatly aids comprehension...” (Harmer, 2006:282)

Em função da maior autonomia revelada pelos alunos, privilegio sempre iniciativas a que eles já se encontram mais habituados, como a realização de trabalhos de grupo e o desenvolvimento de tarefas de pesquisa. Estas atividades permitem aos alunos atingir alguns dos objetivos sugeridos pelo Ministério da Educação, como: utilizar as TIC, trabalhar em conjunto e aprender a selecionar a informação que recolhem. Através de trabalhos individuais e/ou de grupo os alunos fazem apresentações à turma com recurso a *powerpoints*, imagens, músicas, filmes, etc. Dentro dos temas do programa deixo os alunos escolherem os tópicos sobre os quais querem falar porque quando se gosta do que se faz abre-se caminho para se ser bem-sucedido.

1.4.2 Os Cursos Profissionais

Os cursos profissionais são uma das vias do nível secundário de educação que se caracterizam por uma forte ligação ao mundo profissional. Com três anos de duração, visam o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão.

Estes cursos são destinados a jovens que tenham concluído o 3.º ciclo do ensino básico e que pretendam um ensino prático e vocacionado para o mundo do trabalho.

Nestes cursos as disciplinas são organizadas por módulos, o que permite uma maior flexibilidade ao longo do percurso escolar. As escolas têm a possibilidade de gerir a inclusão, de forma flexível, dos módulos ao longo dos cursos.

Similarmente aos alunos dos CEF, trata-se de jovens em risco de abandono escolar, que já repetiram dois ou mais anos de escolaridade. A lógica destes cursos é munir os alunos de ferramentas para ingressarem no mercado de trabalho, mas o que atrai a maioria destes alunos é a maior facilidade num ensino por módulos. Nesse sistema, os bons alunos obtêm uma média elevada e os menos bons vão conseguindo atingir os objetivos graças às várias oportunidades dadas para realizarem os módulos que foram ficando por cumprir.

Na escola onde lecionei este tipo de cursos, estes alunos eram vistos como “indisciplinados” e eram preteridos pelos professores efetivos aquando da escolha de horário. Nestas turmas dei especial atenção à motivação como forma de estimular a participação ativa e cooperante dos alunos nas atividades propostas por mim. Optei sempre pelo reforço positivo nas aulas de modo a implicar os discentes no processo ensino-aprendizagem e levá-los a desenvolver a sua capacidade crítica perante os conteúdos programáticos lecionados. Tentei motivá-los para a leitura, desafiando-os a pensar criticamente nas suas vidas e na sua relação com a escola. Um dos exemplos que posso fornecer é o da leitura, na aula, de excertos do livro *Chagrin d'École* de Daniel Pennac. Neste livro, Pennac, que foi um péssimo aluno e depois se transformou em professor apaixonado, partilha as suas lembranças pessoais, que ilustram o seu mau desempenho escolar. Este livro desafiou os alunos e fê-los refletir no seu comportamento e na sua relação com a escola e com os professores. Penso que de certa maneira lhes deu esperança, pois um mau aluno tornou-se professor e escritor mundialmente conhecido. O livro ajudou-me a pensar na minha prática pedagógica e na minha relação com os meus alunos.

"Nos « mauvais élèves » (élèves réputés sans devenir) ne viennent jamais seuls à l'école. C'est un oignon qui entre dans la classe: quelques couches de chagrin, de peur, d'inquiétude, de rancœur, de colère, d'envies inassouvies, de renoncement furieux, accumulées sur fond de passé honteux, de présent menaçant, de futur condamné. Regardez, les voilà qui arrivent, leur corps en devenir et leur famille dans leur sac à dos. Le cours ne peut vraiment commencer qu'une fois

le fardeau posé à terre et l'oignon épluché. Difficile d'expliquer cela, mais un seul regard suffit souvent, une parole bienveillante, un mot d'adulte confiant, clair et stable, pour dissoudre ses chagrins, alléger ces esprits, les installer dans un présent rigoureusement indicatif. Naturellement le bienfait sera provisoire, l'oignon se recomposera à la sortie et sans doute faudra-t-il recommencer demain. Mais c'est cela enseigner: c'est recommencer..." (Pennac, 2007: 68)

Um professor não é só aquele que ensina, mas também é aquele que (juntamente com a família) educa e prepara o aluno para a vida futura. *"Il suffit d'un professeur - un seul! - pour nous sauver de nous-mêmes..."* (Pennac, 2007: 256) Um professor que “veja” real e profundamente o aluno, que conheça o seu interior, é o suficiente para o aluno se sentir importante. Se a família e/ou o professor desistirem destes alunos, o que é que lhes resta? *"Ils ont raison, je suis nul, nul, nul. Je suis un nul."* (idem : 80). Nestas turmas tentei uma aproximação aos meus alunos porque conhecendo-os melhor poderia “chegar” junto deles.

Procurei sempre acompanhar de perto as dificuldades de cada aluno tendo por base o seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como manter uma boa relação pedagógica e pessoal, sempre baseadas no respeito mútuo.

O programa curricular é semelhante ao programa do 3º ciclo do Ensino Básico, o que faz com que os alunos mais atentos até ao 9º ano obtenham notas elevadas a Inglês e a Francês nestes cursos.

Como não há manual adotado pela escola, cabe aos professores fornecer aos alunos os materiais. É um trabalho árduo de pesquisa pois tentamos sempre adequar o que vamos ensinar ao curso em questão. Por exemplo, num curso de Turismo dou mais ênfase à cultura dos países de língua Inglesa ou Francesa, ao vocabulário e estruturas usadas para comunicar em hotéis, aeroportos, agências de viagens, restaurantes, etc, e utilizo materiais autênticos que me são fornecidos por agências de viagens ou postos de turismo. Mas nem sempre é fácil encontrar material apropriado, até devido à especificidade de alguns cursos, como o de Animação Sociocultural ou o de Educação para a Infância, e por vezes optamos por fotocopiar partes de manuais usados para o ensino regular ou usamos os manuais existentes para o ensino profissional (apenas existentes para o ensino do Inglês), que são gerais e não adequados à especificidade dos

cursos. É um pouco frustrante fazê-lo mas por vezes não há outra alternativa pois o tempo é pouco e os recursos são muito escassos.

1.4.3 Os Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos)

Um formador é "... o profissional que, na realização de uma acção de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados ao desempenho profissional."

*Decreto Regulamentar nº 66/94, de 19 Novembro,
com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar nº 26/97, de 18 de Junho*

Os Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) visam elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população portuguesa adulta através de uma oferta integrada de educação e formação que potencie as suas condições de empregabilidade e certifique as competências adquiridas ao longo da vida.

A aprendizagem das línguas é um processo através do qual os alunos podem, entre outros benefícios, melhorar as suas hipóteses de empregabilidade. A língua inglesa é um veículo privilegiado de comunicação numa época de acentuada mobilidade social. A aprendizagem desta língua promove "o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura" (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas/QECR, 2001). Este processo de aprendizagem, nos cursos EFA, é um processo de desenvolvimento de competências onde se aprende a comunicar comunicando. Pretende-se que os formandos, partindo da sua própria experiência, construam uma consciência crítica e aberta às questões que se colocam hoje a todos nós na vida em sociedade.

Para que estes objetivos fossem conseguidos e no sentido de identificar e conhecer as dificuldades dos formandos elaborei fichas diagnósticas de aprendizagem. Esse conhecimento serviu-me para elaborar fichas de trabalho adequadas à aquisição, exercício e consolidação de conhecimentos. No entanto, as turmas dos cursos EFA são

bastantes heterogéneas, quer a nível etário, quer a nível de conhecimentos e de percursos formativos.

Após possuir algum conhecimento sobre os formandos, tentei adaptar os materiais pedagógicos a cada um, ao mesmo tempo que dava apoio aos que apresentavam maiores dificuldades. Tinha formandos com idades compreendidas entre 50 e 70 anos de idade com imensas dificuldades e que realizaram o 9º ano de escolaridade pelo processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), ou seja, pessoas que validaram as suas competências através da escrita da sua história de vida e que não adquiriram conhecimentos prévios em Língua Estrangeira. Na mesma sala tinha formandos que abandonaram a escola recentemente e que possuem conhecimentos sólidos em Língua Estrangeira. Realizar atividades diferenciadas em apenas 1h (semanal) é muito desgastante e uma missão quase impossível, mas uniformizar as tarefas também é muito difícil. Penso que querer chegar a todos não foi a melhor decisão, e, na verdade, com apenas 1h semanal de aula, o meu objetivo revelou-se impossível de concretizar. Para mim foi, e continua a ser, uma experiência frustrante. Não consigo deixar de me questionar se estarei a fazer o melhor para cada um dos formandos. Diversifiquei as tarefas para poder chegar a todos mas acho que este modelo de ensino deveria ser repensado porque muitas vezes não estou a dar uma aula... mais parece uma sala de estudo em que dou explicações individualmente. Como sou só uma para por vezes mais de 10 alunos com necessidades diferentes, uma técnica que revelou alguns frutos foi o incentivo que dei ao trabalho de pares e de grupo. Isso ajudou a fomentar uma boa colaboração e um saudável espírito de grupo pois gradualmente houve uma aproximação entre os alunos em diferentes faixas etárias. A entreajuda começou a dar frutos e os formandos com mais dificuldades começaram a trabalhar mais. A aprendizagem tornou-se mais substancial.

As experiências vividas pelos adultos proporcionam aprendizagens e fomentam erros que trazem vivências marcantes para toda a vida. Os adultos são capazes de criticar e analisar situações, fazer paralelos com as experiências já vividas, aceitar ou não as informações que chegam. Mesmo diante de tantas transformações na vida do ser humano, os sistemas tradicionais de ensino continuam estruturados como se a mesma pedagogia utilizada para as crianças devesse ser aplicada aos adultos. O chamado “efeito esponja”, na qual a criança absorve todas as informações, não é possível

observar na fase adulta. O adulto desenvolve uma habilidade mais intelectual, quer experimentar, vivenciar. Portanto, é necessário seguir um caminho diferenciado no ensino com adultos, um caminho educacional que tenha como objetivo compreender o adulto. Nos cursos EFA existem os temas de vida que são transversais a todas às outras disciplinas e que oferecem aos alunos a oportunidade de refletir sobre a sua própria vida e conhecimentos ao nível da ciência, cultura, tecnologia, cidadania, etc. Não existem indicações de que esses temas possam ou não ser tratados em língua estrangeira mas comecei a integrá-los no ensino do Inglês. Eram temas nos quais os alunos estavam à vontade pois correspondem às suas experiências pessoais e já tinham sido tratados nas outras disciplinas. Começou aí a verdadeira aprendizagem: os alunos começaram a refletir nas suas próprias vivências e a expressá-las em língua Inglesa. Cada aluno ao seu ritmo elabora uma apresentação oral e/ou por escrito para o professor e/ou a turma. Este tipo de trabalho deu origem a uma aprendizagem pessoal, minha e dos formandos, em que cada um fazia o seu trabalho sob a minha orientação. Os resultados foram alguns belos trabalhos que posteriormente seriam apresentados à comunidade escolar.

1.5 O meu percurso no 1º ciclo do Ensino Básico

“Learning languages and learning about languages in primary school is not simply a preparation for more intensive study at secondary schools, but an opportunity to develop children’s interest in, and enthusiasm for, languages and language learning...”
(Cable in Arthur & Cremin, 2011: 345)

Após uma Licenciatura e um Estágio no ensino do Inglês e do Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de alguns anos de colocações intermitentes decidi tentar a minha sorte nas Atividades de Enriquecimento Curricular. Comecei no fim de Outubro de 2006, em Matosinhos, com 2 turmas, uma de 3º e uma de 4º ano, na EB1 de Perafita. Foi muito complicado porque comecei já o ano letivo tinha iniciado e eu não sabia para o que ia. Nas primeiras semanas fui trocando ideias com os alunos e com as minhas colegas, que já tinham alguma experiência, e fui, aos poucos, aprendendo, melhorando e diversificando as minhas atividades também graças às Orientações Programáticas fornecidas pelo Ministério da Educação.

Continuei, nos anos seguintes, nas Atividades de Enriquecimento Curricular em Matosinhos, no Agrupamento Vertical de Escolas de São Mamede de Infesta, com turmas de 1º, 2º, 3º e 4º anos, de onde só saí no ano letivo de 2010/2011 devido a uma colocação pelo Ministério da Educação. Durante esses anos frequentei algumas ações de formação através da APPI (Associação Portuguesa de Professores de Inglês) e da DGIDC (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular) para aperfeiçoar os meus conhecimentos e melhorar a minha prática pedagógica.

Durante todo este tempo fui-me familiarizando com o conceito “playing to learn” e fui-me apercebendo de que os alunos aprendiam divertindo-se.

“The child engaged in play is finding out about the world and the objects and people and relationships within it” (Smidt, 2011:3): através das “brincadeiras” as crianças lembram-se e pensam acerca de acontecimentos e experiências - a brincadeira é um bom e reconhecido método de ensino. *Language Sensitisation* como é conhecido, tem como objetivo sensibilizar as crianças para outras línguas e culturas. “... its aim is to introduce children to other languages and cultures in a fun and enjoyable way.” (Cable in Arthur & Cremin, 2011: 349)

Assim, as atividades a utilizar terão sempre uma vertente lúdica. “...caminhar-se-á para uma abordagem que deve incluir canções e rimas, jogos e movimento, manifestações de expressão dramática, o uso de histórias e trabalho de projeto...” (in Orientações Programáticas, 2005:14)

Quanto aos temas que abordei, segui as orientações do Ministério da Educação que sugere “...doze temas - “cores”, “objetos de sala de aula”, “família”, “animais de estimação”, “corpo”, “aniversários”, “casa”, “o tempo”, “desportos”, “alimentação”, “transportes” e “vestuário”.” (in Orientações Programáticas, 2005:15). No entanto, e em colaboração com as professoras titulares de turma, abordei outros temas como “as horas”, “a segurança” e “a amizade”. Com este último tema, em 2008/2009 realizei um projeto na escola, em colaboração com a professora titular, para promover as boas relações entre os alunos de uma das turmas. Todos trabalharam em conjunto e elaboraram cartazes com frases em inglês e desenhos sobre a amizade. Já no ano letivo anterior e em colaboração com o professor de Expressão Musical, que escreveu a melodia, fiz a letra para uma música sobre “segurança”. Essa música, cujo refrão era em inglês, foi cantada pelos alunos numa exposição da Proteção Civil de Matosinhos que

logo nos veio pedir autorização para a gravarem e usá-la nas suas palestras e exposições futuras. Os temas a abordar estão em aberto e por essa razão podemos fazer muito mais do que os temas que nos são sugeridos.

Como em qualquer nível de ensino, os temas e as atividades desenvolvidas em sala de aula dependem dos alunos que temos à frente. No início de cada ano letivo realizo atividades muito diferentes para ver o que mais agrada aos alunos e as favoritas de todos serão repetidas. As repetições de algumas atividades são importantes não só porque são as preferidas mas também porque as crianças se sentem mais confortáveis com algo que já conhecem.

As minhas aulas começam sempre com uma rotina, escrever a data no quadro e dizer o estado do tempo. É importante estabelecer certas rotinas com os nossos alunos, são uma forma de se sentirem seguros pois sabem o que se vai passar. “Quanto mais novas forem as crianças com quem trabalhamos, mais importante será estruturar as aulas à volta de determinadas rotinas.” (Dias & Mourão, 2005:22).

Para introduzir novo vocabulário normalmente uso os *flashcards*. Os *flashcards* podem ter diferentes tamanhos e como são coloridos chamam a atenção dos alunos. São um recurso visual muito poderoso. Normalmente utilizo um grupo de *flashcards* para cada área vocabular a ensinar. “Grouping words together in this way can help pupils associate new words with words they already know and aid retention and recall.” (Ellis and Brewster, 2002:87). Com os *flashcards* podem fazer-se inúmeras atividades como por exemplo o “Listen and point”, o “guessing game” ou o “memory game”. Os alunos deixam-se conquistar por este tipo de jogos bem como com o Bingo ou o “Simon Says”. Os jogos são apelativos, agradáveis e permitem que os alunos se divirtam. “...com os jogos os alunos estão usar a língua inglesa de um modo descontraído e divertido...” (Dias & Mourão, 2005:77). O uso de jogos nas aulas de Inglês faz com que as crianças associem o prazer e o divertimento à língua, o que faz com que desenvolvam uma atitude muito positiva sobre a aprendizagem da mesma. Outra das vantagens dos jogos é que estes são de carácter genérico, ou seja, podem ser jogados no domínio de qualquer área vocabular e permitem que os alunos repitam as palavras várias vezes sem se aborrecerem. Além disso podem ser considerados como atividades que promovem a sociabilização pois, como afirmam Dias e Mourão, “... encorajam o trabalho a pares ou

em grupo (...) servem para ensinar o desportivismo e a honestidade...” (Dias & Mourão, 2005:77).

Uma das minhas atividades preferidas é o uso de canções, rimas e lengalengas. Os alunos aderem todos muito bem e, como é uma atividade em grupo, todos participam sem receio. “It can amuse and entertain, and it can make a satisfactory connection between the world of leisure and the world of learning” (Harmer, 2006:242). As crianças aprendem muito rapidamente pois as estruturas utilizadas são simples e repetem-se várias vezes. “...their repetitive nature and rhythm make them an ideal vehicle for language learning.” (Ellis and Brewster, 2002:162). Além disso são um recurso muito versátil pois podem ser usadas de várias maneiras, como referem Ellis and Brewster, “...as warmers, as a transition from one activity to another, as closers, to introduce new language, to practice language, to revise language...” (Ellis and Brewster, 2002:168). Podem ser usadas para libertar energia e, pela minha experiência, o seu uso combinado com gestos é o momento alto da aula. Os gestos são divertidos e ajudam as crianças a gastar a energia enquanto tornam mais claro o significado das palavras e/ou das expressões. “...gestures help to reinforce meaning, while channeling high levels of energy in a positive way.” (Ellis and Brewster, 2002:163). Devido à sua versatilidade as canções, rimas e lengalengas permitem às crianças realizar várias atividades diferentes e permitem ao professor chegar a todos os alunos pois, como referem Dias e Mourão, permitem “...variar o ritmo da aula e “alimentar” diferentes estilos de aprendizagem.” (Dias & Mourão, 2005:84).

Com estas atividades (entre outras) tão variadas, penso que consegui sempre dar a devida atenção aos quatro *skills*. Mas recentemente tem havido um interesse crescente no desenvolvimento dos *thinking skills* das crianças. Reconheço a sua importância pois vivemos num mundo crítico onde para sobreviver necessitamos de possuir um pensamento crítico. “The particular ways in which people apply their minds into solving problems are called thinking skills.” (Fisher in Arthur & Cremin, 2011:375). Estes *skills* são capacidades mentais usadas para investigar o mundo à nossa volta e para resolver os problemas que se nos apresentam. Muitos investigadores tentaram identificar estes *skills* do pensamento mas Bloom e a sua *Taxonomy* são os mais conhecidos pelos professores que podem planear as várias atividades de uma ou mais aulas baseadas nas seis categorias deste autor: *Knowledge* (o que sabemos, lembramos ou descrevemos);

Comprehension (explicar, interpretar); *Application* (aplicar o que sabemos, demonstrar); *Analysis* (ser crítico, analisar causas ou consequências); *Synthesis* (propor alternativas); *Evaluation* (julgar, avaliar).



Figura 2 – Fases da Taxonomia de Bloom

(in <http://www.unisa.edu.au/gradquals/staff/program/blooms.asp>)

O professor tem que desafiar os alunos a pensar mais profundamente e não só a guardar informação. São as crianças que fazem perguntas e pensam nas respostas, quem está mais preparado para enfrentar o mundo e as suas mais diversas situações e desafios e para, como afirma Fisher, “to address different problems in different contexts at different times throughout their lives.” (Fisher in Arthur & Cremin, 2011:376).

Tudo isto são hábitos que se adquirem com a prática e é muito importante que os professores invistam tempo das suas aulas para os desenvolver. Confesso que nesta área ainda me falta experiência mas tenho usado os *mind-maps* porque são ótimas ferramentas visuais que apelam ao raciocínio e à criatividade. Os alunos têm que descobrir/pensar em palavras que se relacionem ou se encontrem ligadas pelo tema e explicar essa ligação.

“Concept maps are tools that help making thinking visible (...) by focusing on key ideas written down in children’s own words, and remember new information then looking for branches out and connections between ideas, they are mapping knowledge in a manner which can help them understand.” (Fisher in Arthur & Cremin, 2011:384)

As histórias também são algo a que recorro com frequência para tentar desenvolver estes *skills* nos meus alunos pois, ao ouvir a história, as crianças começam a imaginar os cenários, as personagens, as emoções, os gestos, etc. “Listening to a story

well told engages a child's thinking capacity. The need to provide detail, to imagine the scene, to empathize with the motives and the feelings of the characters involved, all exercises a child's ability to think and reason.” (Eades, 2006: 71).

Como já referi, ainda tenho muito para melhorar neste campo mas já me apercebi de que a melhor maneira de o fazer é pensar nas atividades que quero realizar tendo em mente os alunos, a história e a Taxonomia de Bloom. Tenho que pensar bem nas atividades para fazer os alunos pensar mais. “Helping children to become better thinkers does not mean a huge change in what we teach. It means a change in the way we think about it.” (Ellison, 2010:31)

Durante os anos em que lecionei nas AEC, as histórias foram-se, aos poucos, tornando numa presença constante nas minhas aulas. Penso que tudo começou quando dois alunos do 4º ano, da EB1 de Perafita, que folheavam constantemente o manual (Story Magic 1), me chamaram a atenção para uma história que lá aparecia, “Beauty and The Beast”, e me perguntaram quando a iríamos ler. Na aula seguinte li-lhes a história e realizámos algumas atividades que constavam do manual. Esse foi o meu primeiro passo no mundo do *storytelling* em sala de aula, no 1º ciclo. Tanto eu como os alunos adorámos esta experiência que fui repetindo mais vezes ao longo do ano letivo.

Antes de ter frequentado as formações da APPI e da DGIDC, as minhas aulas de *storytelling* baseavam-se em histórias e atividades dos manuais. Comecei a investir e a adquirir alguns livros de histórias de língua inglesa para crianças uma vez que os mesmos não existem nas bibliotecas escolares. Depois fui fazendo atividades de *post-reading* e *role-play* no final da leitura das histórias.

Com atividades mais ou menos criativas fui percebendo o que mais motivava os meus alunos e adaptava as atividades aos seus gostos e características. Com o tempo e já com mais conhecimentos comecei a fazer atividades de *Pre-reading* para estimular a curiosidade dos alunos em relação à história. Muitas vezes mostrava-lhes a capa e fazia perguntas sobre as cores, os personagens e etc. Esta pequena introdução à história é muito importante para rever e/ou introduzir vocabulário e para que os alunos não se sintam excluídos do contexto.

Durante a leitura da história – *While-reading* – mostrava as imagens aos alunos e fazia perguntas e pedia comentários e/ou previsões sobre o que se seguiria; estas atividades envolvem o aluno e mantêm o seu interesse para que continue a ouvir. As

frases simples da história são estruturas fáceis de memorizar e com a ajuda da repetição os alunos praticam a língua e interagem com o professor. Tudo isto contribui para que todos os alunos ganhem autoconfiança e maior motivação pois, assim, não se sentem excluídos.

No final da história podemos fazer inúmeras atividades e, como já referi, tentava sempre utilizar as que mais agradavam a cada turma, mas as mais habituais eram: ordenar as imagens de acordo com a história, exercícios de ligação, colorir de acordo com a história e a favorita de todos, desenhar uma cena da história para afixar na sala. “As crianças gostam de ver os seus trabalhos afixados na sala de aula” (Dias & Mourão, 2005:104); por isso, como afirmam Reilly e Ward, “ It is important to have a place where the children’s work can be displayed” (Reilly & Ward 1997: 15). Mas ter um local para afixar os trabalhos dos meus alunos foi, por vezes, uma batalha quase inglória com a professora titular da turma, mas quando o que se pretende é motivar os alunos não podemos desistir. Quando não conseguia um espaço na sala de aula, arranjava um fora dela. Outra atividade final era a elaboração de um *minibook* que os alunos pudessem levar para casa e mostrar assim aos pais o que tinham feito. É muito importante envolver os pais e dar-lhes a conhecer o que se faz na aula de Inglês pois, “... children benefit in many different ways when their parents are interested in and involved in their education...” (Ellis and Brewster 2002:257). Os professores são apenas um dos agentes da educação dos nossos alunos. Se todos estivermos envolvidos tudo se torna mais fácil.

No entanto, nem sempre as coisas são assim. Este afastamento dos pais é um dos fatores que levam ao desinteresse / mau comportamento de alguns alunos, e foi o que enfrentei no início deste ano letivo e o que deu o mote para toda esta pesquisa, como irei demonstrar nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2

ESTUDO

2.1 Caracterização e contextualização da escola e da turma

Este estudo foi realizado na EB Seixo, uma das cinco escolas de primeiro ciclo do Agrupamento de Escolas de São Mamede de Infesta do concelho de Matosinhos e distrito do Porto. Fica situada ao lado do Bairro do Seixo que é muito conhecido por roubos, violência e rusgas policiais. Nesta pequena escola existem 3 turmas com cerca de 16/17 alunos cada. É uma escola que vê o seu número de alunos a reduzir, de ano após ano, e que talvez vá encerrar no final deste ano letivo. Os dois grandes motivos são o maior afastamento desta escola em relação ao centro de São Mamede e a frequência de vários alunos de etnia cigana. Os pais, aquando das matrículas, colocam sempre esta escola em último lugar e alguns, se os seus filhos são lá colocados, pedem transferência de escola e mesmo de Agrupamento no início do ano letivo.

A turma objeto deste estudo era uma turma do quarto ano, constituída por dezasseis alunos dos quais sete eram rapazes e nove raparigas. Nesta turma, catorze alunos estavam matriculados no 4º ano e 2 alunos no 3º, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos, de acordo com o gráfico seguinte (dados do início do ano letivo – Setembro de 2011):

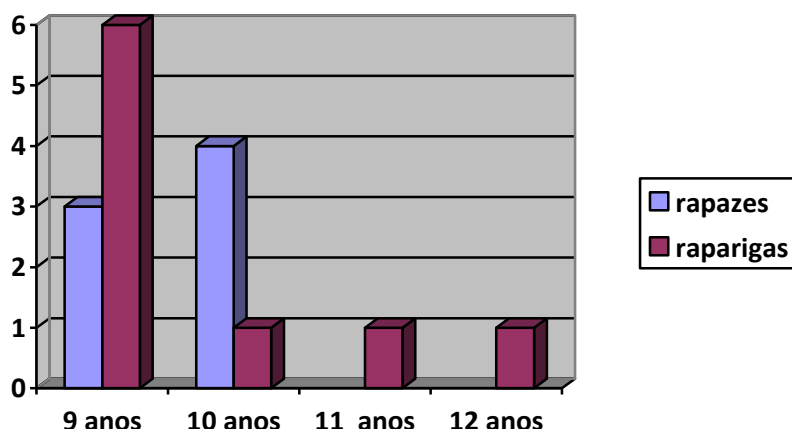


Gráfico 1 – idades dos alunos da turma do 4º ano (setembro 2011)

Pelo gráfico 1 podemos verificar que sete dos alunos da turma têm idades superiores à idade normal de um aluno que inicia o 4º ano (9 anos).

Destes alunos, um dos rapazes evidencia graves dificuldades de natureza diversa, designadamente motora.

A maioria dos alunos é oriunda de São Mamede de Infesta, sendo que seis são de etnia cigana (3 raparigas e 3 rapazes) e três alunos são naturais do Brasil. Esta distinção é feita com objetivos metodológicos pois os alunos de etnia cigana são também de nacionalidade portuguesa.

O gráfico 2, em baixo, demonstra a diversidade cultural dos alunos da turma:

Alunos da turma do 4º ano:

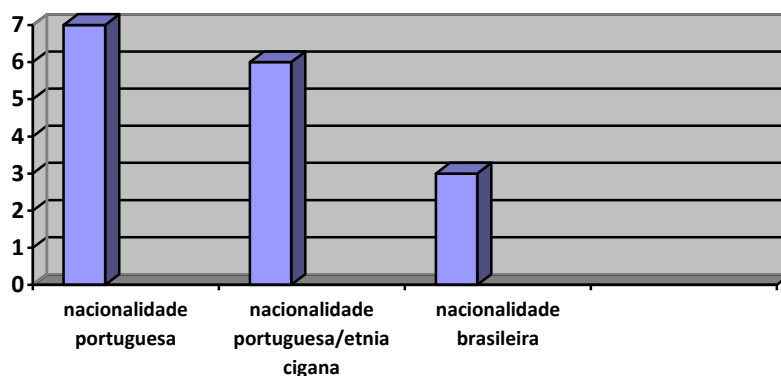


Gráfico 2 – nacionalidades presentes na turma

2.2 Escolha do tema deste estudo:

Sempre gostei de histórias e tenho a certeza de que todos gostam. As histórias fazem parte de uma dupla necessidade humana “...firstly, the need to tell stories, to experience; secondly the need to hear stories...” (Paran, 2003: 04). Como professora das Atividades de Enriquecimento Curricular pude verificar essas necessidades de perto, pois as crianças estão sempre a ouvir e a contar as suas próprias histórias umas às outras. No V congresso IFELT (International Forum on English Language Teaching), realizado em Outubro de 2011, na FLUP, a professora Cristina Pinto Silva, do Instituto Politécnico do Porto, colocou uma questão que para mim despertou todo este processo:

“Porque não investigar o porquê de algo correr bem?”. Comecei a pensar qual a razão do sucesso das histórias entre professores e alunos.

Mesmo com os alunos desta turma, as histórias são algo que adoram e que pedem com frequência, talvez por a sua cultura ser de transmissão oral e os livros sejam algo escasso em suas casas. Penso que assim seja pois, no fim de uma aula com um livro, pedem-me com frequência para o ver mais de perto e o tocar.

No primeiro período do ano letivo, com o intuito de rever algum vocabulário, e sabendo da relação algo atribulada desta turma com o Inglês no ano letivo anterior, li-lhes o livro de Eric Carle, *Brown Bear, Brown Bear, what do you see?*. Um livro muito simples mas que me pareceu uma boa escolha tendo em conta que alguns alunos não tiveram praticamente aulas de Inglês, devido a comportamentos desadequados, e que outros nunca frequentaram as aulas em anos letivos anteriores. No final da aula, após a leitura da história e das várias atividades, alguns alunos vieram falar comigo e solicitaram a minha ajuda para dramatizar esta mesma história para apresentarem na Festa de Natal. Acedi mas sempre a pensar que esta era a vontade apenas de alguns alunos e que não iria obter resultados concretos. Como estava enganada! Na aula seguinte falei com todos e expliquei o que se iria fazer. Todos, sem exceção, quiseram participar.

Costumo fazer várias atividades ligadas ao Drama (mímica, role-play, etc.), mas nesta turma, com mais de um terço dos alunos de etnia cigana, a realidade é um pouco diferente do que tenho encontrado ao longo dos últimos anos. O elevado absentismo e desinteresse dos alunos dificultam muito a tarefa do professor. Mas ao saber do grande interesse destas crianças e da sua enorme experiência na escola com o teatro (representações para toda a comunidade educativa) pensei que a escolha do uso do Drama para motivar os alunos para a língua Inglesa era óbvia.

Então, aliada ao pensamento sobre *storytelling* devido ao seu interesse por histórias, surgiu a ideia de tentar através das histórias e das peças de teatro fazer com que os alunos reduzissem o seu número de faltas e aumentassem o seu interesse e participação nas aulas de Inglês.

Como as histórias e o drama estão ligados, porque, como afirma Baldwin, “...all drama involves story...” (Baldwin, 2008:7), decidi então investigar em dois campos

distintos mas cruzados: a leitura de histórias e o drama em sala de aula para aumentar o interesse, o à-vontade e a motivação dos alunos menos assíduos.

No início deste estudo, e para testar a sua assiduidade, procedi ao levantamento das faltas dos alunos da turma do 4º ano durante os meses de Outubro, Novembro e Dezembro. Como se pode ver pelo gráfico 3, abaixo, a falta de assiduidade de alguns alunos é notória.

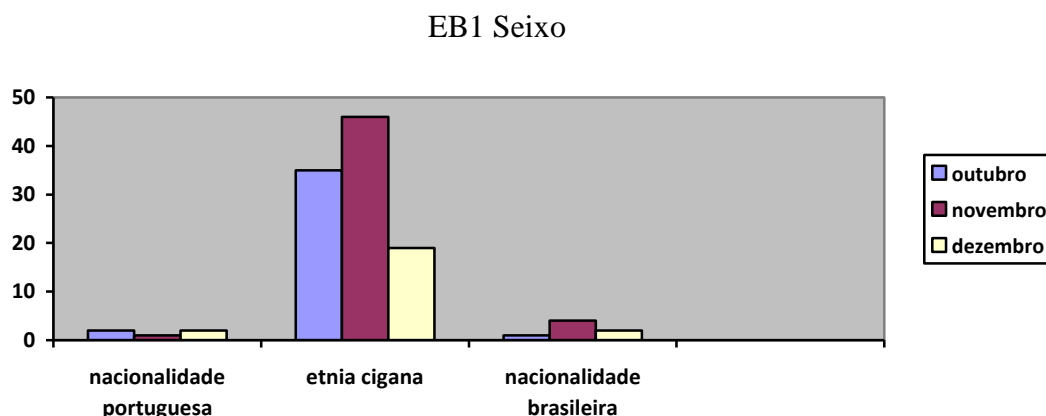


Gráfico 3 - Total de faltas dadas pelos alunos – outubro a dezembro de 2011

A elevada falta de assiduidade destes alunos deve-se à visão que a comunidade cigana tem da escola e da sua relevância nas suas vidas. A este tema será dada mais atenção no capítulo seguinte.

Um dos resultados imediatos da falta de assiduidade é a desmotivação e o desinteresse. Se um aluno falta mais de dois dias seguidos fica um pouco “perdido” pois não aprendeu o mesmo que os colegas e por isso inibe-se de participar nas atividades da aula.

2.3 Objetivos do estudo e perguntas de pesquisa

“Recent years have seen extensive efforts in many countries to ensure that all children receive an effective form of education. These experiences have made it increasingly apparent that traditional forms of schooling are no longer adequate for the challenges of the twenty-first century. Faced with the presence of students whose cultural experiences and languages may be different from their own, and many others who may experience barriers to their

learning within conventional arrangements, education practitioners have to think about how they should respond.” (Miles & Ainscow, 2011:1)

Perante a nova realidade que se me apresentou nesta escola, o meu grande objetivo é conhecer estratégias que sejam apelativas para estes alunos pois a sua presença/ausência nas escolas é algo com que todos nós temos/teremos que lidar. Estou ciente de que estes alunos são apenas 1/3 da turma mas são tão merecedores de um estudo como qualquer outro. Além disso, o seu desinteresse manifesta-se através de comportamentos erráticos o que prejudica a aprendizagem dos restantes alunos da turma.

Vivemos numa sociedade e num mundo cada vez mais multicultural e devemos parar e refletir em como fazer com que as escolas e nós, professores, tornemos o ensino verdadeiramente inclusivo.

Será que uma peça de teatro, saída de um livro lido na aula, para mostrar a toda a comunidade educativa, é uma atividade válida e motivadora para estes alunos?

Com esta turma em particular verifiquei que os alunos se mostravam interessados quando se falava em teatro. Mas será que esta atividade vai conseguir motivá-los para a aprendizagem da língua e desenvolver neles um espírito participativo?

Após uma observação simples dos comportamentos dos alunos nas aulas, durante o primeiro período do ano letivo, e comparando-os com a motivação e o trabalho e empenho demonstrados durante os ensaios, em Dezembro, para a Festa de Natal, cheguei à minha pergunta de pesquisa para a qual elaborei um plano de ação apresentado mais à frente nesta dissertação.

Pode a dramatização de uma história motivar estes alunos para a aprendizagem e uso da língua Inglesa?

Devo ainda referir que na primeira semana de aulas, do segundo período, todos os alunos foram assíduos e notei que estavam mais motivados. Um dos alunos, de etnia cigana, no final de uma das aulas veio ter comigo e disse:

“Professora, afinal eu sei falar palavras em Inglês e pensei que não sabia nada. Ainda me lembro da minha fala do teatro dos animais!!” Simão, 10 anos.

CAPÍTULO 3

A COMUNIDADE CIGANA E A ESCOLA

Segundo Carlos Fontes, no seu site, <http://lusotopia.no.sapo.pt>, os ciganos são originários do norte da Índia. Os primeiros ciganos terão começado a entrar na Europa por volta do século XII mas as primeiras notícias da sua presença em Portugal datam da segunda metade do século XV.

Algumas dezenas de anos depois de se instalarem em Portugal, já os ciganos estavam identificados com a imagem negativa que iria perdurar até aos nossos dias e que continuamente seria recordada para os reprimir ou expulsar. A comunidade cigana resistiu a tudo e aqui permaneceu. Hoje enfrenta um novo e decisivo desafio: a integração imposta em nome do progresso e dos direitos humanos.

Em Portugal, as comunidades ciganas têm vindo a sedentarizar-se devido a políticas sociais como o Rendimento Mínimo Garantido (RMG) e o Programa de Realojamento (PER). Uma das condições essenciais para obter essas contribuições é enviar os filhos à escola.

“Um dos efeitos da aplicação do Rendimento Mínimo Garantido, é o aparecimento de crianças ciganas com idades superiores à idade oficial de início da escolaridade, colocando a escola perante o dilema entre integrá-los em turmas segundo o critério da idade cronológica/biológica assumindo o desfasamento académico ou segundo o critério académico assumindo o desfasamento de idade...”
(Montenegro, 2003:45)

É frequente, nas escolas, haver alunos, na mesma turma, com níveis de ensino diferentes e com grandes diferenças de idade. Numa outra turma, do 3º ano, também da EB do Seixo, existem alunos com idades compreendidas entre os sete e os onze anos de idade e que se encontram em três níveis de ensino diferentes (1º, 2º, e 3º).

No nosso país a cultura cigana existe há já muitos séculos mas, apesar de algumas mudanças, a relação deste povo com a escola não mudou muito. A escola continua a ser vista com muita desconfiança.

“Em Portugal é notório o afastamento da escola pública das crianças e jovens de cultura cigana, quer seja através do elevado absentismo que apresentam, quer seja através da diminuição drástica da frequência escolar na transição entre ciclos, com impacto a partir do final do 1º ano de escolaridade.” (Casa-Nova, 2006:157)

A cultura cigana é, como afirma Casa-Nova, “...uma cultura ágrafa, de transmissão oral, valorizando o pensamento concreto e o conhecimento ligado ao desempenho de atividades quotidianas que garantem a reprodução cultural e social do grupo.” (Casa-Nova, 2006:160) Assim, o lugar da escola para estas pessoas é secundário. A família e as suas atividades diárias prevalecem em relação a tudo o resto. Na escola onde me encontro a leccionar é frequente os alunos faltarem devido a festas, viagens ou doenças de familiares (desde pais a tios e primos).

“... as crianças desenvolvem-se num ambiente familiar e comunitário pouco sensível (embora não hostil) à escola, onde esta aparece com uma importância relativamente marginal face às restantes actividades do quotidiano.” (Casa-Nova, 2006:167)

Apesar de serem muitas vezes rotuladas como crianças com poucas capacidades, estes alunos são apenas pouco estimulados para a importância da escola, pois tudo o resto é mais importante. A sua falta de vontade aliada ao seu elevado absentismo faz com que estas crianças não aprendam tão rapidamente.

Hoje em dia, existem já algumas famílias ciganas que começam a quebrar este ciclo e a tentar que os seus filhos vão mais longe para que tenham outra profissão que não a de feirante, mas a grande maioria ainda pensa nesse futuro de acordo com uma tradição em que, como refere Casa-Nova, “...o tipo de trabalho que desenvolvem, não necessitando de um grau elevado de instrução, aparece aos olhos da comunidade como um trabalho indiferenciado, para o qual saber ler, escrever e fazer cálculos aritméticos simples é suficiente.” (Casa-Nova, 2006: 168). Por essa razão é muito frequente o abandono escolar após a conclusão do 1º ciclo do Ensino Básico.

“...o cigano se quiser aprender a fazer contas, não terá o menor interesse em possuir um título que diga que o sabe fazer. Se, eventualmente, quiser um diploma que certifique que saiba ler, escrever e contar é porque precisa dele para obter a carta de condução, não

porque realmente pense que não pode conduzir sem ela. Para ele, o que tiver de aprender não só se aprende fora da escola, como se aprende na condição de não perder o tempo nela, uma vez que o tempo é limitado, sobretudo em relação a uma rápida incorporação na vida adulta...”
(Montenegro, 2003:44)

O percurso escolar destas crianças e o seu sucesso vai depender das estratégias que o professor utilizar para captar a sua atenção e o seu interesse. A criança cigana não reconhece no professor qualquer autoridade uma vez que para ela “...a autoridade está ligada ao parentesco.” (Montenegro, 2003:46). O professor é aceite se as suas características pessoais forem reconhecidas e valorizadas.

Motivar estas crianças para a escola (e para a aprendizagem de uma língua estrangeira) não é uma tarefa fácil. A visão da escola é na maioria dos casos muito negativa.

“Quanto à pertinência (ou valor de uso) da educação escolar para o povo cigano, ela é sentida como sendo pouco útil para as actividades económicas do cigano e representa um questionamento total da sua cultura e do seu modo de vida. O problema é que a escola não só tem pouco a dar ao que o cigano considera ser o seu futuro trabalho, como tão pouco lhe traz satisfação, numa perspectiva muito mais imediata, a da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Sendo este processo lento, misturado por outras aprendizagens que não lhe interessam, ainda por cima é ditado pela regularidade ao longo de um plano de estudo que cobre o período escolar obrigatório (que tem vindo a prolongar-se) ...”
(Montenegro, 2003: 55)

Apesar de tudo um professor não pode desistir. Deve ter em mente que uma criança cigana na sala de aula, tem um modo de estar diferente, em termos de utilização do espaço e de perceção do tempo, e uma atitude distinta em relação à valorização da escola.

“...Learners come into our classrooms from different backgrounds and life experiences, all of which have contributed to their attitudes toward and motivation to learn the target language. The principal way that teachers can influence learner’s motivation is by making the classroom a supportive environment in which students are stimulated, engaged in activities (...) where students can experience success.” (Lightbown & Spada, 1999:163)

O professor deve repensar as suas aulas para incluir estes alunos que, embora tenham características diferentes, são seus alunos tal como os outros e que, com as atividades certas, aprendem e evoluem. As histórias usadas em sala de aula são um dos caminhos para chegar a estes alunos.

CAPÍTULO 4

AS HISTÓRIAS

“Stories are everywhere.” (Wajnryb, 2003 :1)

O ato de contar histórias é uma arte vinda de outros tempos e acessível a todos. “It’s hard to pin-point exactly when it started although I would guess that when man first communicated he used stories.” (Davies, 2007:3). Não é necessário equipamento especial para além da imaginação e da capacidade de audição, tudo isto criará um ambiente perfeito. As histórias também são parte integrante da cultura cigana, logo, são um momento que agrada a todos.

As histórias apelam às emoções das crianças, estimulam a sua participação, imaginação e criatividade. Numa época em que as crianças passam grande parte do tempo em frente à televisão, computadores e outros videojogos, as histórias têm um papel muito importante e necessário para estimular e enriquecer a imaginação e o conhecimento das crianças. “But the role stories play in developing imagination is even more important since without imagination, intellectual growth is limited.” (Brody, 2002:11)

O conhecimento das crianças sobre elas próprias e sobre o mundo que as rodeia vem das histórias. “...more can be learned from them about the inner problems of human beings...” (Bettelheim, 1976:5)

As crianças começam a apreciar a bondade das personagens das histórias mesmo antes de saberem e conhecerem essas qualidades. Através do contador de histórias as crianças experienciam os diferentes pontos de vista das várias personagens, “this enhances understanding of another’s point of view and promotes empathy”, (Brody, 2002:12)

As histórias têm temas com os quais as crianças se identificam pois relacionam-se com as suas experiências pessoais e dessa maneira ajudam-nas a lidar com as suas dúvidas e inseguranças.

“... the fairy-tale hero proceeds for a time in isolation, as the modern child often feels isolated...Today, even more than in past times, the child needs the reassurance offered by the image of the isolated man who nevertheless is capable of achieving meaningful and rewarding relations with the world around him.” (Bettelheim, 1976:11)

As histórias ensinam valores e mostram a diversidade cultural que existe: “...storytelling enhances cultural awareness and tolerance of difference, celebrating diversity by exposing the listener to different cultures while addressing our common humanity.” (Brody, 2002:12). Esta é uma boa maneira de promover o entendimento, o respeito e a tolerância por outras culturas e a empatia pelos outros. As histórias abrem caminho para que todos desenvolvam uma atitude mais positiva para com a diferença.

4.1 As histórias em sala de aula de língua estrangeira

“Telling and reading stories to children is a central part of the classroom life.” (Wright, 2003:10)

O uso da Literatura em aulas de línguas estrangeiras é já uma prática comum em todo o mundo. De todas as estratégias utilizadas pelos professores, a leitura de histórias é uma das mais habituais, especialmente no 1º ciclo do ensino Básico. As histórias são um tesouro que enriquece as crianças de tantas maneiras diferentes. “...enrichers of the fancy, strengtheners of virtue, a withdrawing from all selfish and mercenary thoughts, a lesson of all sweet and honorable thoughts and actions, to teach courtesy, benignity, generosity, humanity...” (Lamb & Lamb, 2007: preface)

A leitura de histórias não é só benéfica para a aprendizagem de uma língua. “In using stories in language teaching we are using something much bigger and more important than language teaching itself.” (Wright; 2003:7) As histórias, além de divertidas, apresentam e introduzem a língua inglesa num contexto natural e são uma preciosa ferramenta para os professores. As histórias tornam o seu trabalho flexível, criativo e estimulante. Tem havido, nestes últimos anos, uma discussão sobre que tipo de livros devemos utilizar, *real books* ou *readers*. *Real books* são livros autênticos

enquanto que os *readers* são livros que foram escritos ou adaptados para alunos EFL. No entanto penso que o critério principal de escolha deve ser, como afirmam Ellis, Brewster e Girard: "...storybooks that are accessible, useful and relevant for children learning EFL." (Ellis, Brewster and Girard, 1992:189). A escolha deve recair no livro que melhor vá ao encontro das necessidades (linguísticas, psicológicas, cognitivas, sociais e culturais) dos nossos alunos; por isso, antes de escolher uma história devemos conhecer bem os nossos alunos e os seus conhecimentos linguísticos. "...we need to consider a number of crucial factors such as the language level of our students, their educational and cultural background, their likely levels of motivation, and their different learning styles." (Harmer, 2006:308). Os nossos alunos são especiais e por esse motivo devemos tentar escolher histórias que sejam interessantes, para que eles se envolvam e se divirtam com elas. "the primary consideration for choosing a story must be the interest that the story itself will hold..." (Paran & Watts, 2003:7)

Os professores devem, também, escolher histórias de que gostem e que os motivem, pois se não o fizerem toda a atividade estará em risco.

"The best advice for any storyteller is to enjoy the tale. If you have fun with it, so will your audience. No amount of fancy presentation skill can cover up the fact that you don't actually like the tale, and if you don't like it, you can't expect anyone else to" (Davies; 2007:10).

4.1.1 Porquê o uso de histórias em sala de aula?

"Fairy-tales provide a fun and exciting way to introduce children to the world of Literature" (Balla,2000:1)

"Once upon a time..." estas são as primeiras palavras mágicas que nos chamam a atenção. Quem não gosta de histórias? "...nothing can be as enriching and satisfying to a child or adult alike as the folk fairy tale." (Bettelheim, 1976:5)

As histórias transportam as crianças para um ambiente diferente, um ambiente de sonho. "Stories capture us inside of a bubble of time and place, transporting us on the breezes of our imagination and the current of our experience."(Brody, 2002:11) Isso é muito importante porque hoje em dia as crianças passam muito tempo na escola e o

mesmo espaço deve ser suficientemente versátil para não os cansar. Se assim não fosse as crianças estariam muito agitadas, o que influenciaria o seu comportamento e também a sua aprendizagem.

Existem muitas razões para o uso de histórias em sala de aula mas vou enumerar as que me parecem mais pertinentes:

4.1.1.1 - Motivação

As histórias proporcionam aos nossos alunos um bom momento. Com base na minha experiência posso afirmar que, após a primeira história, os alunos vão pedir mais. Se os alunos estiverem a divertir-se vão envolver-se mais e vão querer aprender mais, já que as histórias constituem. "... a whole imaginary world, created by language that children can enter and enjoy, learning language as they go." (Cameron, 2001:159). As crianças vão adquirir o gosto pelas palavras e o desejo de experimentar e de aprender a nova língua vai crescendo rapidamente. "Stories are motivating and fun and can help develop positive attitudes towards a foreign language and language learning..."(Ellis, Brewster and Girard, 1992:186).

4.1.1.2- Exposição à língua

As histórias são um contexto natural para expor os alunos à língua Inglesa. "Stories help children become aware of the general *feel* and sound of the foreign language" (Wright, 2003:5).

As histórias mostram aos alunos que as palavras são poderosas e que ouvi-las é importante. Por essa razão, contar histórias é uma ferramenta para praticar *listening* e *verbal expression*. As crianças desenvolvem estratégias de aprendizagem e de *listening skills* porque apercebem-se do ritmo, entoação e pronúncia da língua inglesa. "Listening to stories improves understanding of grammar and literacy devices." (Brody, 2002:14)

A linguagem das histórias tem muitas características que Krashen designa por *comprehensible input* porque podem ser facilmente entendidas por falantes não-nativos. Entender as histórias é muito mais fácil quando o contador usa imagens, sons ou gestos. "Children have the ability to grasp meaning even if they don't understand all the words; clues such as intonation, mime, gestures, the context and visual support help them to decode the meaning of what they have heard." (Ellis & Brewster, 2002:8). Se a história

pertence aos contos de fadas, muito provavelmente os alunos já a conhecem. Se a história for uma história mais recente e apropriada à faixa etária dos alunos, normalmente será uma história curta, simples e repetitiva. Por estes fatores, os alunos não se sentem excluídos do contexto da história nem se sentem diferentes dos colegas pois podem facilmente memorizar algumas das estruturas da língua e interagir com o professor e os colegas. Isto leva a um aumento da autoconfiança e da motivação. Pela minha experiência pessoal, os alunos com resultados menos positivos e os alunos mais tímidos entusiasmam-se e repetem com vontade as estruturas das histórias e os gestos que faço. Quando sei que a turma tem um grande número desse tipo de alunos normalmente uso histórias do conhecido autor Eric Carle. Estas histórias simples são muito divertidas e eles divertem-se tanto como eu. “The real reward for teachers (...) it is when their passion is caught by the students.” (Dörnyei, 2001:27)

4.1.1.3 Extensão/Acessibilidade

Pelo acima apresentado podemos afirmar que as histórias se adaptam a todos os diferentes estilos de aprendizagem e desenvolvem as múltiplas inteligências pois podemos diversificar atividades que chegam a todos os diferentes alunos. “Because of these individual differences among students, teachers are best advised to use a broad range of teaching strategies”(Armstrong, 2009:73). Estas atividades ou estratégias dão aos alunos confiança em si e nas suas capacidades pois, como refere Zaro, “they develop an attitude of co-operation between learners and at the same time help them feel confident in using the foreign language.” (Zaro, 1995:5). Estes aspetos são importantes pois um professor de 1º ciclo não pode limitar-se apenas ao ensino da língua: “Whatever subject they teach, part of their role is to teach their pupils to be responsible members of society”. (Paran & Watts, 2003: 5)

4.1.1.4 Interdisciplinaridade

Com uma história podemos usar várias atividades que nos ligam a outros aspectos do currículo para o 1º ciclo, como geografia, história, ciências e matemática: “...to teach the idea of multiplication you can tell students the story of brothers and sisters who have magical powers: whatever they touch multiplies.” (Armstrong, 2009:74).

Os professores podem usar (como eu uso habitualmente), por exemplo, *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle, para ensinar algum vocabulário sobre a comida ou mesmo os dias da semana, mas podem também, através dessa história, falar sobre hábitos alimentares saudáveis.

Em suma, com as histórias os professores têm um mundo de possibilidades. Podem rever, ensinar ou consolidar vocabulário e estruturas linguísticas, mas também ensinar outros aspetos importantes para a vida das crianças, como hábitos alimentares, de higiene, de cidadania, de tolerância, etc.

“Telling stories can reduce the stress in classroom, promote literacy, speaking and listening skills, help children to develop thinking strategies and promoting their social and emotional development – and all while they engage in a rewarding and enjoyable activity.” (Eades, 2006:12)

4.1.2 Como usar histórias em sala de aula?

“When telling a story, it is important to create a close and intimate atmosphere.” (Reilly & Ward, 1997 :18)

Como afirmei anteriormente, antes, durante e depois de contar uma história as suas aplicações são infinitas - basta usar a imaginação e o nosso conhecimento dos nossos alunos e seremos bem-sucedidos.

Antes de contar ou ler uma história temos que ter a atenção de todos os alunos e certificarmo-nos de que todos nos conseguem ver. Fazermos uma roda no chão é um procedimento que institui um modo diferente de estar na sala, o que para as crianças é bastante motivador. Podemos dar início à nossa história criando um contexto para ela para que os alunos se interessem e para que vejam que a história tem razão de ser, ou seja, para que não seja “out of the blue”.

Enquanto lemos a história, podemos dar vida às personagens através de diferentes vozes e sons e devemos mostrar as imagens, pois isso torna a história mais interessante e ajuda na sua compreensão. Se estivermos a contar uma história, além das

diferentes vozes podemos recorrer ao uso de adereços. Podemos tornar as histórias mais interessantes e misteriosas se formos fazendo perguntas e pedindo aos alunos que digam o que irá acontecer a seguir. As crianças estão assim a prever a linguagem da cena seguinte. "...sharing a story in this way encourages the children to anticipate, predict and to identify structures, patterns and words." (Phinn, 2000:54) Além disso, este tipo de atividades evitará que os alunos caiam no aborrecimento ou que fiquem irrequietos.

Depois de uma história, podemos fazer inúmeras atividades mas devemos sempre escolher as que mais se adequem aos nossos alunos. Os alunos podem ordenar imagens da história, contá-la por mímica, fazer Arts and Crafts, etc:

"Listening to stories allows the teacher to introduce or revise vocabulary and structures, exposing the children to language which will enrich their thinking..." (Ellis, Brewster and Girard, 1992:187).

Em síntese, as histórias oferecem às crianças um infinito número de experiências e vivências. "The effect of a story – one might say, its “magic” – is to offer an infinite well of vicarious experience with the capacity to transport the reader/hearer beyond all boundaries of time, space, language, ethnicity, class or gender." (Wajnryb, 2003:04). Podemos afirmar que a leitura de histórias é uma ferramenta poderosa e importante no processo de ensino/aprendizagem e que pode ser usada de diversas formas: "...storytelling is a powerful, efficient and effective teaching tool" (Haven, 2000:75). É muito útil para o desenvolvimento dos quatro *skills: listening, speaking, reading e writing*: "By using this oral tradition in the classroom we are teaching children to recognize the use of stories and to improve their verbal communication skills." (Davies, 2007:54). Se trabalhada de uma forma cuidada, uma história pode desenvolver os *thinking skills* que referi anteriormente. Além disso, desenvolve a capacidade das crianças de se relacionarem umas com as outras e motiva-as para continuarem a sua aprendizagem da língua. "Storytelling motivates and excites students and creates more incentive for studying and research" (Haven, 2000:75).

As histórias são inclusivas porque todas as crianças aprendem com elas. "Stories work on many levels simultaneously and children take what they need...Any adaptations that you make for particular children – adding props or sounds for example – will also enhance the story for all other children present." (Eades, 2006:15). Todos os alunos são diferentes mas as histórias adaptam-se a todos eles.

As histórias levam os alunos para a história, envolvendo-os completamente, pois quando dizemos as palavras mágicas para iniciar a história algo muda no ambiente da sala.

Storytelling e *story reading* podem e devem ser usadas em sala de aula e são duas ótimas maneiras de motivar todos os alunos para a aquisição da língua inglesa. “...using stories in the classroom is both a natural way to teach in general and a particularly effective way to teach language.” (Wajnryb, 2003:08)

Algumas das atividades que podemos fazer é usar essas histórias através do teatro.

CAPÍTULO 5

DRAMA

"Many people start teaching drama in the primary school by getting children to take on roles from stories they know and acting them out (...) it brings the story to life.(...)Drama and story are closely interlinked. They are not the same thing; but without a strong narrative it is difficult to sustain interest in drama."
(Woolland, 1993:18)

A segunda parte deste estudo centrou-se no uso do drama em sala de aula. Como o Drama não é parte integrante do currículo das nossas escolas, cabe-nos a nós, professores, usá-lo para que os nossos alunos se enriqueçam com essa experiência.

Desde muito cedo, as crianças brincam e usam essa brincadeira para dar sentido ao que nos rodeia. Toda essa brincadeira que fazemos desde o berço e enquanto somos crianças não é drama mas é um parente próximo - é o uso da imaginação, do faz-de-conta que também está presente no Drama. "They use role, they develop stories and they give symbolic significance to the spaces in which they play. And they use role play to explore their interests and their concerns." (Woolland, 1993:126). Isto é um desenvolvimento comum em todo o mundo. "...in every culture in the world young children who are developing normally will pretend. They will do this because their brains need the opportunity to imagine and because they enjoy pretending." (Baldwin, 2008:2). O faz-de-conta que fazemos enquanto crianças, e que é inerente a todas, são os *drama skills*: "role-playing involves drama skills and children already bring them to school." (Baldwin, 2008:2). Porque não podem os professores aproveitar estas capacidades e usá-las? Como refere Baldwin, estas capacidades são um "natural method of learning" (Baldwin, 2008:2).

5.1 Porquê o uso de *drama activities* em sala de aula?

“...drama can offer children some of the most engaging, rewarding and joyful experiences that they can have together in their primary schools.” (Tandy & Howell, 2010: xi)

O Drama inclui várias atividades distintas, como refere Davies, “...mime, role-playing, extended role-playing (or improvisation), simulation, interaction activities such as various forms of dialogues, and dramatized story-telling.” (Davies, 1990:88) Todas estas atividades são válidas pois proporcionam ao aluno momentos divertidos e são, por isso, como afirma Dougill, “...a variety of means for engendering student participation and activation.” (Dougill, 1987:1)

Os benefícios do uso do Drama em sala de aula são vários e claro que dependem das turmas que temos à nossa frente, mas de uma maneira geral os *drama activities* desenvolvem muitas das competências necessárias para o seu futuro. “...using drama activities with children puts them on the path of a creative journey and helps them to develop their social, cognitive and language skills.” (Hendy & Toon, 2001:2). De seguida abordarei alguns dos benefícios que estas atividades trazem aos alunos.

5.1.1 Motivação

Para termos alunos motivados para a aprendizagem de uma língua, podemos utilizar estas técnicas e atividades. “Using drama is an approach that is known to engage and motivate children to speak and listen...” (Baldwin, 2008:4).

Através do teatro, os alunos motivados tornam-se alunos mais aplicados mas também tornam-se cidadãos respeitadores do outro pois através do teatro aprendem a colocar-se no lugar do outro: “...through the taking of roles, drama supports models and enables active citizenship through the children as a community working in role in imaginative contexts that draw from and transfer back to "real life" contexts.” (Baldwin, 2008:8).

O uso do Drama em sala de aula é divertido e a diversão é motivadora. Um dos objetivos do professor é a motivação, porque a motivação é a base de todos os outros benefícios, “...motivation helps the learning process...” (Boyles, 1998:8).

5.1.2 Língua

O uso e a aprendizagem da língua é outro dos grandes benefícios porque, neste tipo de atividades, as crianças aprendem a língua fazendo dele um uso efetivo, “...they learn by doing.” (Wessels, 1987:13). As crianças são agentes ativos na sua aprendizagem. “...they are active learners rather than vegetate as passive receivers.” (Boyles, 1998:8). Todos os envolvidos nestas atividades “...are able to acquire a considerable amount of language naturally, in a fully contextualized and integrated manner.” (Wessels, 1987: 112). Toda a linguagem adquirida durante estas atividades pode ser usada posteriormente e de maneira espontânea, “... it can be used spontaneously at other times as well...” (Wessels, 1987:112).

O Drama pode integrar a leitura, a oralidade, o movimento, entre outros, em contextos realistas e isso, como escreve Boyles, “...helps children to make sense of language and meaning...” (Boyles, 1998:78)

O nosso objetivo em sala de aula é desenvolver os *language skills*. “Drama provides a framework for the language to be used. It generally contributes to the nature of communication as a means of reinforcement and stimulation.” (Schejbal, 2006:13). O *writing skill* pode ser desenvolvido através de atividades que o promovam, como escrever uma cena, escrever um final alternativo, preparar um *role play*, etc. Estas atividades, pela sua natureza, podem ser adaptadas e usadas para contribuir para o bom desenvolvimento dos alunos. Os *reading skills* podem ser trabalhados com textos relacionados com o Drama. Esses textos podem ser a base de dramatizações e podem ser, também, um ponto de partida para a prática de *extensive* ou *intensive reading*. O *listening skill* é encorajado pelo uso de *Drama activities*. Os alunos têm que ouvir com atenção quando atuam e quando participam em *role plays* para poderem reagir apropriadamente às situações. O *speaking skill* é facilmente estimulado, através das várias atividades baseadas em técnicas de *Drama*. A ênfase pode variar; pode ser na fluência, pronúncia, *stress* ou entoação. “Drama provides framework for the practice and acquisition of the speaking language skill.” (Schejbal, 2006:36). Um dos objetivos da aprendizagem de uma língua é munir os alunos de ferramentas que os ajudem a serem capazes de comunicar com outros. “...a genuine communication involves speaking to another person” (Wessels, 1987:10).

No entanto, numa conversa no mundo real existem algumas características que são pouco trabalhadas em aula. Como refere Wessels, “... most conversations contain hesitations, interruptions, silences, facial expressions and gestures. In the classroom all of this is overlooked except when we use drama.” (Wessels, 1987:10). O Drama é ser, fazer e agir! “...Drama is clearly language in action.” (Byrne, 1980:162)

5.1.3 Capacidades Sociais

Estas atividades desenvolvem na criança um sentimento de pertença ao grupo e isso aumenta a sua autoestima. “...each student realizes that his or her contribution, no matter how small, is of vital importance...” (Wessels, 1987:111). Mesmo os alunos mais tímidos precisam de se sentir importantes e neste tipo de atividades, como disse Andy Warhol, “...everyone will be a star for 5 minutes.”

O Drama é também um veículo de sociabilização. Para que tudo corra bem as crianças devem trabalhar com os seus colegas, ouvindo-os e “negociando” tarefas. O drama é, então, um meio que promove a comunicação, “...a valuable means of improving interpersonal communication. As a group working to a common goal, students tend to make friends easily...they tend to socialize together more.” (Wessels, 1987:112).

“Entrar na personagem” encoraja o desenvolvimento da empatia e ajuda a que as crianças estejam mais abertas a entender e a aceitar a posição e o ponto de vista do outro. “Through drama, children can actively and flexibly imagine themselves to be anyone, anywhere, at any time in history.” (Baldwin, 2008:4). O Drama permite às crianças experimentar e agir de maneira diferente do que fariam na vida real. Isso é libertador e, como afirma Baldwin, “...children feel empowered...”(Baldwin, 2008:4). Através deste processo as crianças experienciam outras vidas que, embora não sejam reais, lhes permitem ter novas emoções.

5.1.4 Acessibilidade

Como já referi anteriormente não existem dois alunos iguais; por essa razão, o professor deve estar consciente de que todo o processo de aprendizagem depende de diversos factores.

“...learning also depends on what students have brought with them into class. Since each comes from a different family, a different environment and/or a different nation, the multi-cultural population of the classroom may be an obstacle for the teachers in reaching the students, which eventually results in ineffective learning.” (Şalli-Çopur, 2005)

Para que haja uma aprendizagem efetiva, as atividades em sala de aula devem apelar a todos os sentidos e serem baseadas num contexto apelativo a todos os alunos. A motivação, referida anteriormente, terá um papel relevante e será conseguida através de atividades lúdicas, sendo uma delas o teatro.

Podemos dizer que o Drama, além de lúdico, é composto por várias atividades que tornam a aprendizagem acessível a todos os estilos de aprendizagem. Por exemplo a mímica favorece os alunos que têm um estilo de aprendizagem tendencialmente físico, a leitura de guiões favorece os alunos mais inclinados à audição (leitura em voz alta) e os que privilegiam a relação interpessoal (leitura e interação com os colegas), etc. Tudo isto é muito importante, pois todos os alunos merecem aprender, “all children should be offered equal opportunities to progress and to develop.” (Hendy & Toon, 2001: ix).

Como vimos o Drama tem muitas vantagens. Além disso, o nosso cérebro aprende de uma maneira multissensorial e o uso do Drama é muito importante pois envolve a criança no seu todo:

“Dramatic play enables children to operate multi-sensorily, rather than rely on learning mainly through reading, writing and listening to teachers. Drama is visual, auditory, kinaesthetic and tactile. It involves children being physically and mentally active, being on the move, interacting and responding to each other for a social and learning purpose and, above all, thinking.” (Baldwin, 2008:3)

Como se pode ver pela imagem abaixo, podemos, em suma, afirmar que o Drama em sala de aula é uma ferramenta a utilizar pois desenvolve *the whole child*.

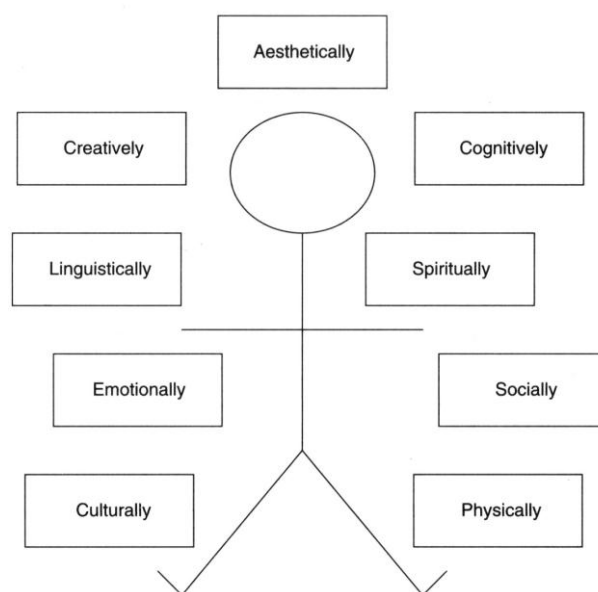


Figura 3 – áreas da criança que podem ser desenvolvidas através do teatro (In Baldwin, 2008:5)

5.2 A importância do teatro a partir de um guião

“...the drama project which leads to the full-scale staging of a play in the target language can provide a particularly satisfying experience for learners. Working on such a long-term project, learning lines, and constantly using the target language during rehearsals, becoming part of a coherent unit and growing in confidence with each rehearsal, are all likely to increase the learner’s competence in the target language.” (Wessels, 1987: 10)

A razão pela qual vou distinguir este tipo de atividade é muito simples: é a que penso ser mais adequada para o tipo de alunos, objeto deste estudo, e é algo que não é feito muitas vezes ao longo do ano. Estes alunos possuem um percurso escolar atípico pois a sua assiduidade é bastante irregular. Os *role-play* podem causar receio a estes alunos pois a sua falta de competências é evidente. Além disso os *scripts* são um porto seguro para todos os alunos pois eles têm apenas dois (ou menos) anos de Inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular. “Scripts offer a secure starting point (...) in other words, working with scripts is less threatening and less demanding than many other drama activities because content is provided.” (Dougill, 1987:23). O teatro com

recurso a um guião torna a atividade segura e faz com que o receio dos alunos desapareça. A segurança é muito importante para que a atividade se realize e para que os alunos se sintam bem.

O teatro em sala de aula pode ser uma mais-valia se for utilizado mais vezes ao longo do ano: “Rehearsing and performing a play in a target language improves the student’s sense of confidence and self-esteem as learners and this should increase their motivation to acquire the target language.” (Wessels, 1987: 13).

Quando se convidam os alunos a participar numa pequena peça de teatro, eles começam a imaginar e a planear como atuar em situações para as quais ainda não adquiriram os *language skills*. Isto dá-lhes confiança para tentar usar a sua nova linguagem fora da sala de aula. Não é o nosso principal objetivo, quando ensinamos uma língua, preparar os nossos alunos para o mundo real? Além disso, o drama permite que os alunos produzam as mesmas frases várias vezes, o que faz com que treinem e melhorem a sua pronúncia: “...any type of rehearsal is ideal for mastering intonation patterns on account of the repetition involved.” (Davies, 1990:93).

A primeira coisa a fazer é escolher um pequeno e simples *script*. O professor, como refere Davies, “...should ensure that the language is accessible to the learners and relevant to their needs and that the topic arouses the student’s interest.” (Davies, 1990:93) Mas pode não ser o guião de uma peça, o professor pode criar uma peça com os seus alunos ou pode ainda adaptar os *stories* trabalhados na aula para assim, como afirma Baldwin, “...bring them alive and explore them...” (Baldwin, 2008:8). O teatro pode oferecer um entendimento mais ativo da história e isso é muito importante pois, como já referi anteriormente, as histórias são veículos de emissão, “...stories transmit ideas, customs and traditions...” (Boyles, 1998:80).

A peça deve ter personagens suficientes para que todos os alunos possam, se assim o desejarem, participar. “Every child should have the opportunity to take part in school plays (...) it is important that these productions are inclusive and give opportunity to all children...” (Baldwin, 2008: 32). Para que todos possam participar, e devido ao grande número de alunos por turma, muitas vezes adapto as histórias, criando apresentadores, dividindo ou criando um coro, etc.

Podem, então, começar os ensaios. Os guiões têm muitos e diferentes benefícios; como afirma Dougill, “scripts serve language goals such as comprehension, mastering

of new items and patterns and fluency practice but they also meet educational requirements such as developing self-awareness, self-confidence and collaboration.” (Dougill, 1987:83).

	non-threatening			threatening	
	reading through the play	discussion	intensive work on scenes	rehearsals	performance
work with scripts language and educational value	language input of an involving kind	language production	pronunciation	repetition of language model	memorisation of language
	comprehension work	interpretation	physical involvement	collaboration	development of self-confidence and self-discipline
	vocabulary development				

Figura 4 - Vantagens do uso dos guiões (in Dougill, 1987:26)

A oralidade é o centro dos ensaios assim como o meio de comunicação mais utilizado pelas crianças, aliado aos gestos, tom de voz, e etc. “Spoken language is central to human communication. Not only does it make meaning through words and syntactical structures, it also creates further meaning through other dynamics – tone, volume, expression, accent, speed, body language...” (Boyles, 1998:48). A pronúncia pode ser trabalhada através do teatro e é uma mais-valia porque “teaching pronunciation is so crucial to our students.” (Goodwin, in Murcia, 2001:117). A pronúncia é um factor que influencia a comunicação pois, como refere Goodwin, os alunos necessitam “...the ability to be understood in communicative situations.” (Goodwin, in Murcia, 2001:131).

Há ainda um outro *skill* que pode ser trabalhado, o *reading*. Hoje em dia diz-se, e é verdade, que os nossos alunos leem pouco ou mesmo nada. As crianças não têm motivação para ler, mas ler o guião para uma apresentação teatral é sem dúvida uma razão válida para o fazerem. E não é apenas ler, é ler nas entrelinhas para entender o que a personagem está a sentir para poder exprimir esses sentimentos. “Play reading can be used for several ends, chief of which is that of reading-comprehension.” (Dougill, 1987:23). Através deste tipo de leitura (*reading aloud*) as crianças adquirem um maior conhecimento da história e um maior à-vontade na leitura, “...a more positive attitude to reading and a greater confidence in performing.” (Phinn, 2000:65) A leitura expressiva, durante os ensaios, como afirma Phinn, “...broadens children’s experience of the

spoken word, expands their appreciation of literature and helps them understand how stories work...” (Phinn, 2000:65)

Após alguns ensaios, vem o tão esperado produto final, a produção teatral, que pode ser na turma ou na escola. Seja como for, a apresentação da peça é a doce recompensa de todo o trabalho árduo, “...students will get great joy out of performing, and the audience, even the mothers and the fathers, who don’t speak English, will be happy and delighted to see the performance – you will have given students the taste of success...” (Wessels, 1987:13)

Em suma, o uso de textos como suporte para dramatizações ou apresentações tem muitos aspetos positivos para a aprendizagem e motivação dos alunos, como referem Whiteson e Horovitz:

“If the texts are read or performed in class, students pick up appropriate expressions and pay attention to pronunciation and body language. Teachers have found that acting out plays is an ideal way to create cohesion and cooperation in group. Ideally students will share their experiences and learn to empathize with others.(...) The written text helps boost student’s confidence by providing a basis from which to develop oral skills.” (Whiteson & Horovitz, 2000:xv)

O que é referido acima foi o que me propus verificar na investigação-ação realizada, que apresento no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 6

INVESTIGAÇÃO- AÇÃO

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (Paulo Freire)

Esta pesquisa foi baseada na observação dos alunos (motivação e interesse registados nas aulas) e da constatação da sua falta de assiduidade no início do ano letivo. Este capítulo centra-se no domínio da ação, investigação, recolha e análise de dados.

A minha intervenção foi planificada, executada e testada em dois ciclos, para poder garantir algum sucesso na resolução do problema identificado (falta de motivação e participação dos alunos). No primeiro ciclo concentrei a minha ação na motivação dos alunos. O meu objetivo é realizar simples peças de teatro para que os alunos se sintam confiantes a usar a língua inglesa e para que se sintam motivados a participar nas atividades das aulas. No segundo ciclo pretendia verificar se a participação dos alunos cresceu e se utilizam mais a LE após a realização de uma peça de teatro, baseada numa história contada na aula, para apresentar à comunidade escolar.

As propostas apresentadas em cada ciclo foram previamente planificadas de acordo com os programas em vigor e devidamente testadas no contexto da sala de aula. Todas as atividades foram elaboradas a partir dos conteúdos lecionados em aula e tendo como base o manual dos alunos, pois considero que é crucial o seu uso para se criar, na sala de aula, um ambiente seguro.

6.1 Justificação da escolha do método de pesquisa

A investigação-ação é, segundo Sousa, “...uma estratégia metodológica de estudo...” (Sousa, 2005:95). É um processo de procura e de pesquisa de soluções e de respostas válidas que tem por objetivo lidar com um problema concreto, num contexto definido. Num contexto educacional, e como refere Sousa, a investigação-ação baseia-se “...essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na

situação imediata. Possui, por isso, uma feição eminentemente empírica.” (Sousa, 2005: 96). É uma investigação situacional com objetivos específicos. As formas de observação utilizadas, defende o mesmo autor, dependem essencialmente dos objetivos que se pretendem atingir e variam em grau de formalidade e rigor, conforme o que se pretenda observar (Sousa, 2005: 109).

Após ter identificado o problema (a pouca motivação e participação dos alunos), decidi recorrer a dois métodos de recolha de dados. Primeiramente, utilizei a observação estruturada através de grelhas de observação organizadas para registar os dados de uma forma mais objetiva e concreta. No final do 2º ciclo de investigação recorri ao uso de questionários aos alunos, pois é importante fazer os alunos refletir e conhecer as suas opiniões, mesmo tratando-se de crianças, já que, como refere Alberto Sousa, este tipo de técnica é essencial “quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população” (Sousa 2005: 153). Estes questionários foram feitos de duas maneiras distintas. O primeiro questionário foi feito oralmente (registei as opiniões dos alunos) e de maneira informal, no final da apresentação do trabalho de cada grupo. A razão deste questionário informal foi conhecer as opiniões dos alunos mas não os pressionando com respostas escritas. O segundo questionário foi levado a cabo no final do segundo ciclo, onde os alunos responderam por escrito e de forma anónima a uma série de perguntas.

Todos os dados recolhidos nos questionários e nas grelhas de observação foram posteriormente tratados e analisados de forma quantitativa, de modo a obter resultados mais concretos e objetivos que se pudessem comparar entre o início e o fim de cada ciclo.

6.2 Ciclo Zero

Após a minha observação informal, no primeiro período, onde pude constatar a falta de motivação e a pouca participação e assiduidade de um número significativo dos alunos desta turma, decidi realizar este estudo em dois ciclos distintos.

Neste ciclo zero, e com a colaboração da professora titular de turma, procedi à observação e registo em grelha da participação dos alunos nas aulas, durante uma semana, ou seja, três aulas de 45 minutos (Anexo 1a). Estas informações seriam o ponto

de partida deste estudo e serviriam de base para todo o processo. O preenchimento desta grelha é muito simples pois tem que ser realizado enquanto a aula decorre. Por cada participação dos alunos é colocado um | na coluna e linha respectivas. Depois esses dados são analisados e transpostos para uma outra grelha (Anexo1b) seguindo a seguinte escala: 1 nunca (0% participações); 2 raramente (1 a 30% de participações); 3 às vezes (31 a 59% de participações); 4 frequentemente (60 a 90% de participações); 5 sempre (91 a 100% de participações). Os primeiros *itens* a observar, constantes nas grelhas, são os momentos de participação espontânea (verbal e não verbal - gestos e ações) e de participação solicitada (verbal e não verbal). Através dos dados obtidos com estes dois *itens* pretendia obter informações relacionadas com a confiança/motivação para participar de forma livre na aula ou se o professor necessitava de pedir que participassem nas atividades propostas. Estes dados indicam se os alunos se sentem confiantes ao utilizarem a língua estrangeira e motivados para a participação na aula ou se existe uma resistência em intervir, sendo necessária a solicitação do professor. No decorrer de qualquer aula ocorrem diversas oportunidades para os alunos participarem espontaneamente, no entanto alguns apenas o fazem se solicitados pelo professor. Cabe ao professor “travar” os alunos mais rápidos e espontâneos para dar oportunidade aos mais tímidos ou menos confiantes. As categorias seguintes são sobre a “participação em Língua Materna” e “participação em Língua Estrangeira” e mostrarão a evolução na confiança dos alunos e também na sua aprendizagem da língua.

As duas últimas categorias referem-se à “participação relevante” e “participação irrelevante”. A “participação relevante” refere-se às intervenções por parte dos alunos que se relacionam com o tema da aula e usando os alunos o vocabulário adequado ao contexto. A “participação irrelevante” indica intervenções desadequadas ao contexto da aula e que potenciam situações de desestabilização da mesma. Os dados obtidos destas duas categorias darão indicações sobre a motivação/concentração dos alunos.

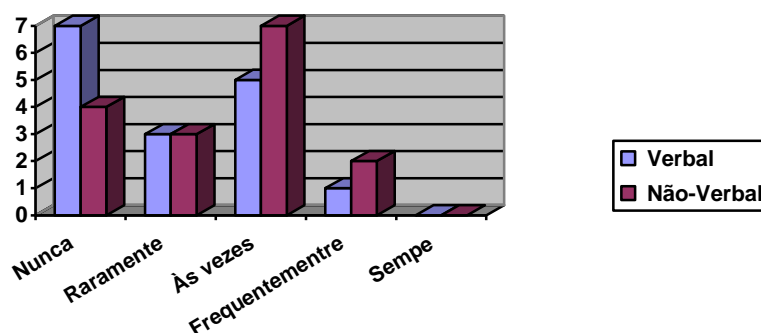


Gráfico 4 - Participação Espontânea dos alunos

Através deste gráfico podemos verificar que os momentos de espontaneidade não-verbal dos alunos é superior, o que me leva a concluir que os alunos não se sentem ainda muito confortáveis a participar verbalmente nas aulas.

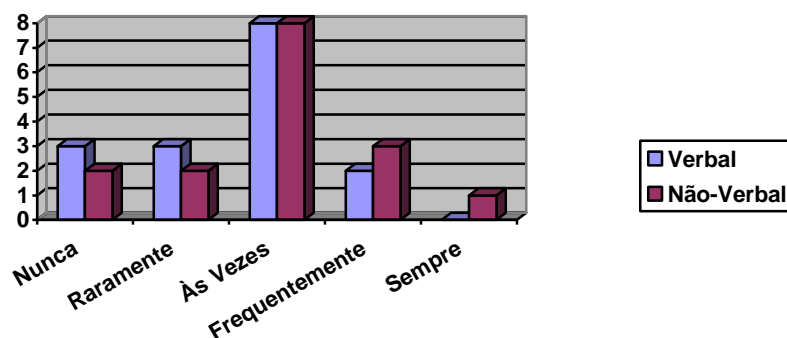


Gráfico 5 - Participação Solicitada pela professora

Ao observarmos este gráfico (5) verificamos que a participação não-verbal continua a ser superior mas em relação ao gráfico anterior a participação verbal cresceu, o que significa que os alunos precisam de sentir que a professora confia neles para participar. Ainda não se sentem suficientemente confiantes para participarem espontaneamente.

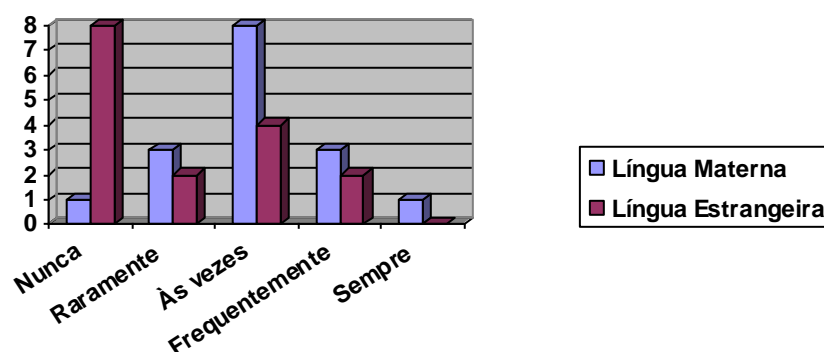


Gráfico 6 - Uso da Língua

De toda a participação verbal analisada e demonstrada em gráficos anteriores, verifica-se que, apesar de a Língua Inglesa ser bastante utilizada como veículo de comunicação, a Língua Materna é ainda privilegiada.

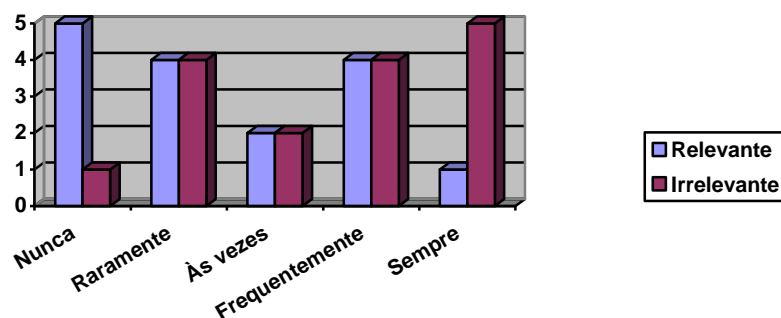


Gráfico 7 – Participação Relevante e Irrelevante

O objetivo deste gráfico é demonstrar que nesta turma os comportamentos inadequados são bastante frequentes, o que demonstra que a aula é muitas vezes interrompida para haver a gestão destas perturbações. Estes comportamentos são muitas vezes fruto do desinteresse causado pela falta de conhecimentos e falta de autoconfiança que por sua vez são causados pela elevada falta de assiduidade dos alunos.

Na fase inicial deste ciclo da investigação-ação, um aspeto de primordial importância que teve em consideração foi o nível de competência dos alunos. Estes alunos estavam num nível inicial no contato com a língua. O objetivo do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico não é só ensinar vocabulário mas sim fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua.

Ficou desde logo claro que os alunos deveriam ser acompanhados antes de fazerem qualquer tipo de apresentação oral, devido ao incipiente nível de conhecimentos no âmbito de vocabulário e funções comunicativas.

6.3 – Primeiro Ciclo

Após o estudo dos dados observados acima apresentados e, antes de organizar atividades de Drama (mini peças de teatro), tentei promover a criação de rotinas que facilitassem o desempenho dos alunos aquando das suas apresentações. Assim, os conteúdos a lecionar foram abordados, seguindo a programação anual da escola e recorrendo, igualmente, ao uso do manual dos alunos. Nesta fase foi lecionada a matéria da unidade três, que consistia na aprendizagem do vocabulário e de estruturas gramaticais simples relacionados com o tempo e as estações do ano. De modo a introduzir estas rotinas pedi aos alunos que realizassem a leitura expressiva dos pequenos diálogos presentes no manual. Os alunos foram perdendo, de forma gradual, o receio de lerem perante os restantes colegas e o receio de falar uma outra língua. Com estas atividades de leitura, os alunos aprendem a pronunciar as palavras corretamente e a projetar a voz e isto ajuda-os a tornarem-se falantes claros e confiantes.

Para pôr em prática o meu projeto das pequenas peças de teatro, dividi a turma em pequenos grupos de quatro alunos (tentando torná-los “multiculturais”). Cada grupo seria uma mini companhia de teatro e para isso teriam que escolher o seu nome. Os nomes escolhidos foram: *The Fantastic Troupe*; *Super Icy*; *Children’s World* e *B.I.B.I. Group*.

Os guiões que escolhi (Anexos 2, 3, 4 e 5) foram contextualizados pelo tema tratado nas aulas e adaptados para que cada um tivesse apenas quatro personagens. Como refere a autora dos mesmos, Carol Martin, “Many plays can be adjusted to use fewer or more speakers...” (Martin, 1998: 4). A minha escolha prendeu-se com os temas tratados (vocabulário já conhecido pelos alunos) e com a simplicidade da linguagem utilizada. “Each play is easy to read... uses devices such as rhyme, repetitive language and predictability to help young children gain confidence...” (Martin, 1998: 4). Cada grupo teve três semanas para preparar os seus acessórios e memorizar as suas falas. O uso de textos previamente preparados e memorizados permitiu aos alunos tornarem-se mais

espontâneos durante a atuação. O uso de frases preparadas promove uma fluência crescente do discurso pois, enquanto memorizam, os alunos ouvem e repetem as frases várias vezes. Como refere Dougill, “All in all, with their slices of comprehensible input and their potential for language work, pronunciation practice, interpretation, enactment, improvisation and performance, scripts are a valuable weapon in the teacher’s armory.” (Dougill, 1987:110).

As apresentações de cada grupo deveriam decorrer no final do mês de fevereiro mas, devido à dificuldade em estarem os alunos todos juntos, as apresentações ocorreram na segunda semana de março. Em todas as aulas anteriores às apresentações, reservei os 15 minutos finais para percorrer cada grupo e acompanhar os seus progressos. Um dos aspetos que achei mais curiosos foi que, mal receberam os textos começaram logo a distribuir tarefas em relação aos adereços que iriam construir.



Figura 5 - um dos grupos a construir os seus adereços – *snowflakes*

Pude constatar, ainda, que os alunos se preocupavam, numa fase inicial, em memorizar o texto e só depois experimentavam gestos e expressões faciais que se adaptavam ao contexto. Foi importante, por essa razão, ter havido ensaios sistemáticos.

“There is also a tendency, when working from a text, to concentrate too much on the words themselves and to forget other ways of conveying meaning such as tone of voice, gesture and facial expression. (...) In other words a playreading exercise often remains at a very superficial level (...) unless it is approached systematically.” (Holden, 1981:59)



Figuras 6 e 7 - dois grupos durante a leitura dos respetivos guiões

6.3.1 Primeiro Ciclo: Resultados / Análise dos dados



Figura 8 - imagem projetada no início da apresentação com o nome do grupo que estaria a representar

Todos os grupos apresentaram o seu trabalho aos restantes colegas com vontade e ânimo.





Figuras 9 e 10 – representações de dois dos grupos (peças: *The sunflowers* e *Hooray for Spring*)

Após a apresentação de cada grupo, os restantes alunos avaliariam oralmente e em Língua materna as prestações dos atores mas estes últimos teriam que responder também oralmente e em Língua Materna, a duas perguntas:

Gostaste de realizar/preparar esta atividade?

O que achas que melhoraste com esta atividade?

O meu objetivo com estas perguntas era averiguar se a realização desta atividade foi gratificante e motivadora para os alunos e se os mesmos estavam conscientes das suas mais valias na aprendizagem da língua inglesa.

Um dos aspetos que devo salientar antes de proceder à análise dos dados obtidos é que, durante este primeiro ciclo, os alunos foram mais assíduos em relação ao primeiro período letivo, cujo total de faltas foi de 112. Durante este primeiro ciclo (meses de janeiro a março – segundo período letivo) o número total de faltas foi de 72 (menos cerca de 30%), o que considero um número ainda bastante elevado, especialmente num determinado grupo de alunos (o mesmo grupo onde no primeiro período tinha sido registada a maior falta de assiduidade), como se pode ver pelo gráfico abaixo.

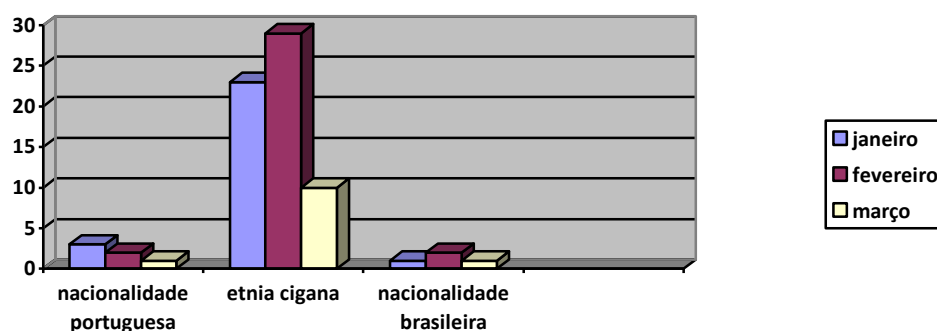


Gráfico 8 - Total de faltas dadas pelos alunos – janeiro a março 2012

Relativamente à primeira pergunta feita no final de cada apresentação - *Gostaste de realizar/preparar esta atividade?* - todos os 16 alunos responderam afirmativamente e a maioria (13 alunos) afirmou que era uma tarefa a repetir, o que indica que esta tarefa foi do agrado de todos.

Quanto à segunda pergunta - *O que achas que melhoraste com esta atividade?* – as respostas foram mais diversas mas indicadoras de que os alunos estão conscientes das mais valias deste tipo de tarefa. Devo referir que as respostas dos alunos a estas perguntas foram dadas livremente uma vez que não indiquei as áreas que poderiam apontar. O gráfico seguinte mostra a totalidade das suas respostas.

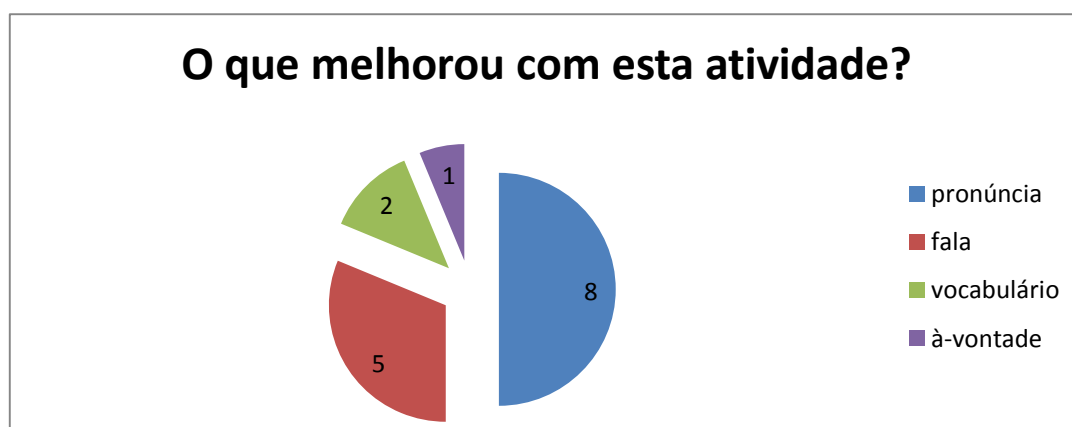


Gráfico 9 – respostas dadas pelos 16 alunos da turma

A avaliação das apresentações pelos restantes colegas (12 alunos) foi melhor do que estava à espera pois, sem qualquer indicação, os alunos apontaram os aspetos que consideravam positivos e negativos das apresentações dos outros grupos. Relativamente

aos aspetos positivos todos referiram que tinham gostado e que de uma maneira geral os grupos trabalharam muito e que estiveram bem ao dizer as falas e a fazer gestos. Quanto aos aspetos negativos os mais apontados foram:

- algum nervosismo (opinião de 7 alunos)
- alguns deviam ter trabalhado melhor os textos (5 alunos)
- pouca expressividade de alguns alunos (4 alunos)
- voz baixa de alguns alunos (7 alunos)
- poucos adereços (3 alunos)

Este tipo de resposta demonstra que os alunos estão motivados para este tipo de atividades pois estiveram muito atentos às apresentações dos colegas e fizeram críticas construtivas e assertivas.

Após a avaliação dos restantes alunos, procedi à minha própria avaliação focando apenas os aspetos mais positivos para que a motivação não diminuísse. Referi que o empenho dos alunos fora grande mas que ainda poderia melhorar. Salientei a maior assiduidade dos alunos neste período e que isso fez com que as apresentações corressem bem mas que esperava que essa assiduidade fosse maior no período seguinte para que as próximas tarefas corressem melhor.

No sentido de perceber o efeito que esta atividade teve na participação dos alunos, procedi, com a colaboração da professora titular de turma, à observação e registo em grelha (utilizando a mesma grelha que anteriormente) de 3 aulas (posteriores à apresentação) durante o mês de março.

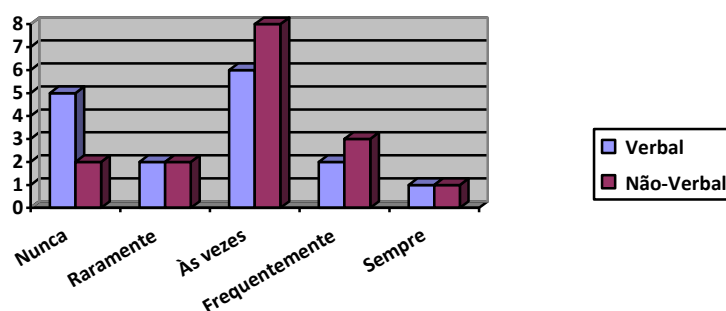


Gráfico 10 - Número de alunos que participa espontaneamente após a apresentação - março

Relativamente à primeira observação, realizada em janeiro, verificou-se uma ligeira melhoria na participação espontânea, quer verbal, quer não-verbal. No entanto a

participação espontânea não-verbal é ainda muito superior. Estes dados revelam que os alunos se sentem mais confiantes e confortáveis para participar sem serem solicitados. A sua vontade e motivação são agora maiores.

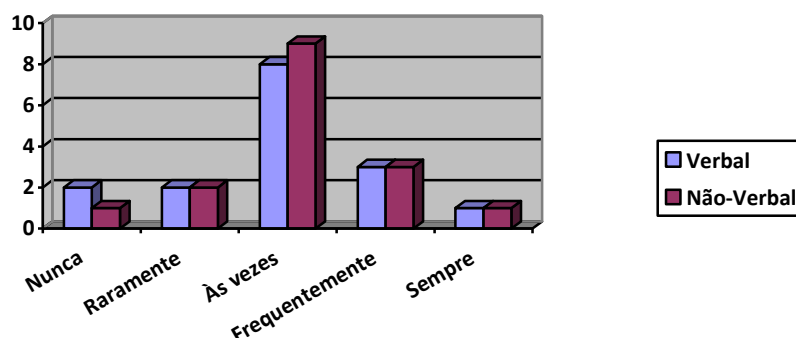


Gráfico 11 -- Número de alunos que participa quando solicitado após a apresentação – março

Tal como no gráfico anterior, a participação verbal quando solicitada cresceu ligeiramente assim como a não-verbal. Estes indicadores mostram que neste primeiro ciclo os alunos desenvolveram o seu à-vontade e a sua motivação para o uso da língua cresceu.

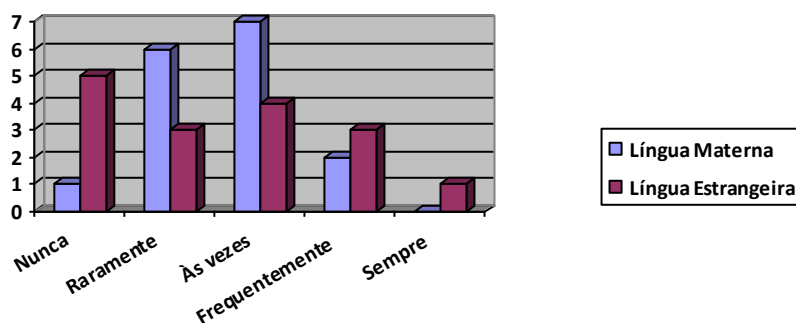


Gráfico 12 - Número de alunos que usa a Língua Materna e a Língua estrangeira após a apresentação - março

Este gráfico confirma o que referi acima, o número de alunos com maior recurso à Língua Materna diminuiu e o número de alunos que usa a Língua Estrangeira aumentou ligeiramente. Estes resultados demonstram o interesse crescente destes alunos pela aprendizagem da língua

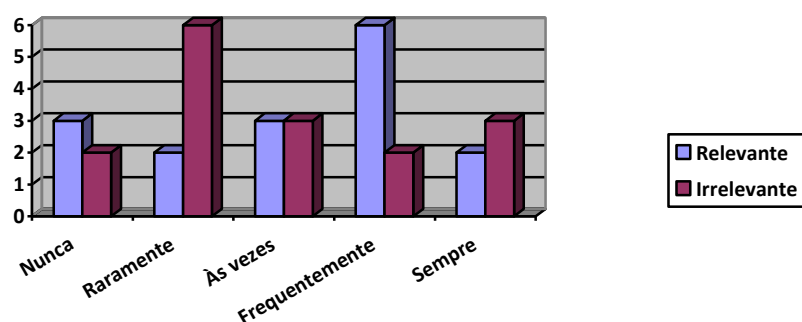


Gráfico 13 – Número de alunos com participação relevante e irrelevante após a apresentação - março

Os comportamentos dos alunos também sofreram algumas alterações, pois podemos verificar que o número de alunos com momentos de participação relevante cresceu e o número de alunos com participação irrelevante diminuiu.

Para que se tenha uma melhor perspetiva seguem-se os gráficos comparativos do número de alunos, das duas observações efetuadas neste ciclo de investigação.

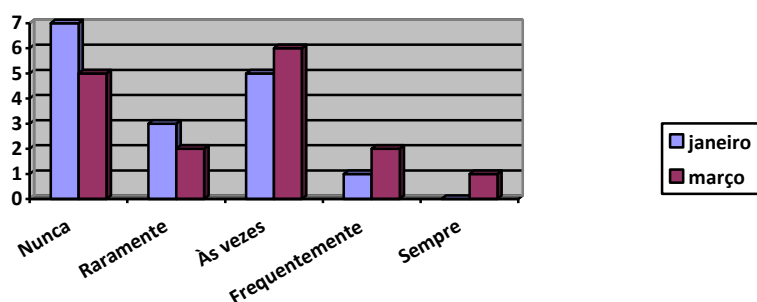


Gráfico 14 – comparativo entre as duas observações no que se refere à Participação Espontânea Verbal

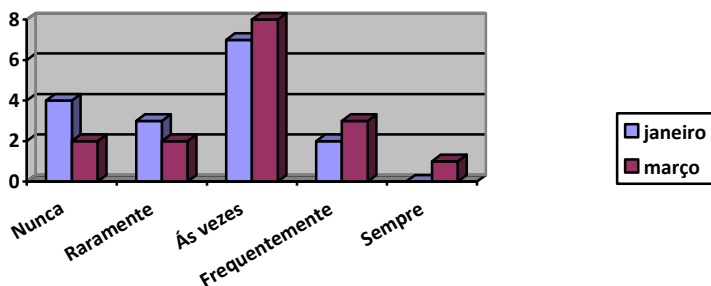


Gráfico 15 – comparativo entre as duas observações no que se refere à Participação Espontânea Não-Verbal

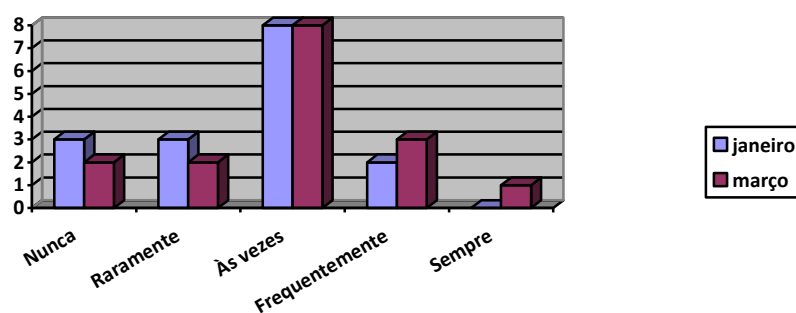


Gráfico 16 – comparativo entre as duas observações no que se refere à Participação Solicitada Verbal

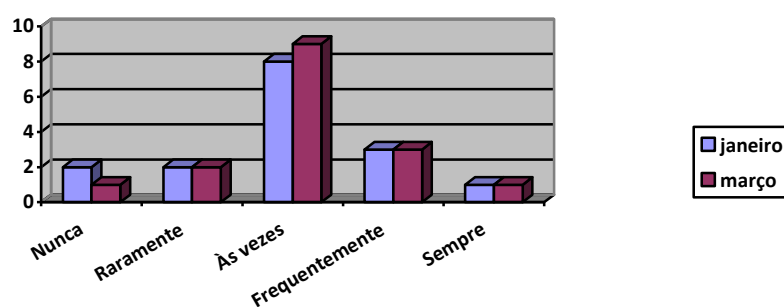


Gráfico 17 – comparativo entre as duas observações no que se refere à Participação Solicitada Não-Verbal

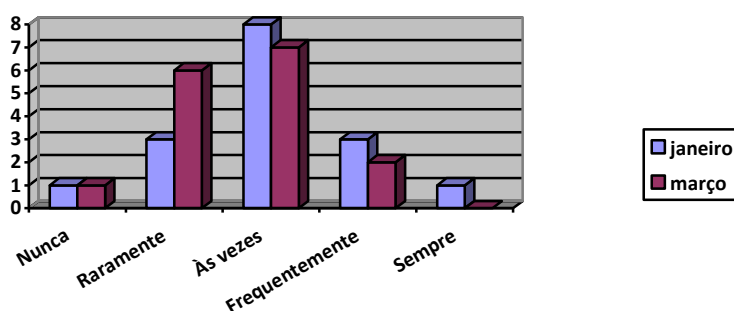


Gráfico 18 – comparativo do número de alunos no que se refere ao uso da Língua Materna

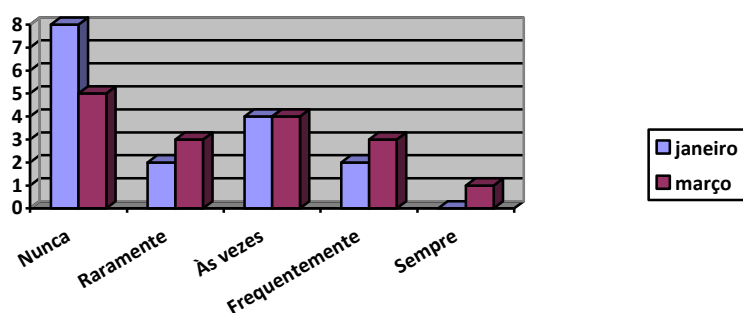


Gráfico 19– comparativo do número de alunos no que se refere ao uso da Língua Estrangeira

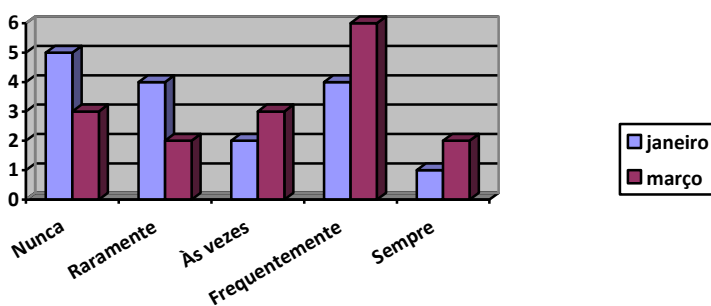


Gráfico 20– comparativo do número de alunos no que se refere à Participação Relevante

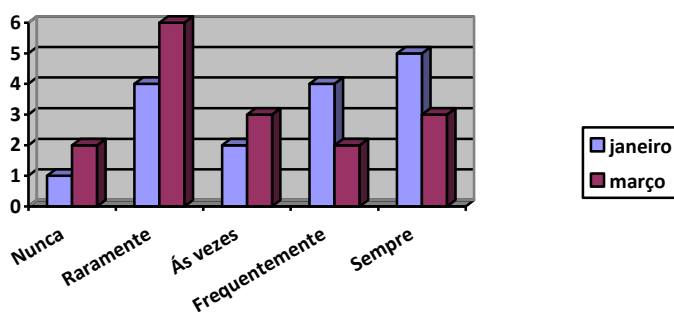


Gráfico 21– comparativo do número de alunos no que se refere à Participação Irrelevante

Assim podemos concluir que, embora os alunos tivessem melhorado, havia ainda alguns aspetos a serem trabalhados. O interesse dos alunos na aprendizagem da língua e na participação nas tarefas das aulas é agora maior, mas pretendia trabalhar mais para

que o uso da língua inglesa fosse mais frequente e para continuar a motivá-los. Pois, e como afirmam Lourenço & Paiva:

“No contexto educacional a motivação dos alunos é um importante desafio com que nos devemos confrontar, pois tem implicações directas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. O aluno motivado procura novos conhecimentos e oportunidades, evidenciando envolvimento com o processo de aprendizagem, participa nas tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios.
(Lourenço & Paiva, 2010: 133)

Por isso, e perante os factos anteriormente apresentados, foi necessário implementar um segundo ciclo de investigação-ação com um novo desafio pois, como refere Dörnyei, “...most students’ motivation can be “worked on” and increased.” (Dörnyei, 2001: 25).

6.4 Segundo Ciclo

Neste segundo ciclo de investigação os alunos iriam apresentar uma peça de teatro à comunidade escolar na última semana do mês de maio. A peça de teatro encontrava-se enquadrada pela unidade seis, que consistia na aprendizagem do vocabulário e de estruturas gramaticais simples relacionados com os insetos e com a sua descrição. Iniciei esta unidade com as habituais atividades: jogos de *flashcards*, músicas, uma história, *The Grouchy Ladybug* do autor Eric Carle e utilizei também as fichas, as histórias e os diálogos presentes no manual. Depois perguntei aos alunos se conheciam alguma história sobre insetos. Um aluno indicou a fábula da cigarra e da formiga.

É difícil saber exatamente a origem das fábulas pois estão implicitamente ligadas à oralidade. Os Mitos, as fábulas, as lendas e os contos apareceram numa tentativa de explicar acontecimentos que a razão por si só não explicava. A nível literário, a fábula caracteriza-se por um texto simples e curto que procura através das personagens, geralmente animais com características humanizadas, apontar os vícios e virtudes do homem. Estas narrativas terminam com uma lição pois, como afirma Barone, “...These

stories always share a moral or a lesson to be learned...” (Barone, 2011:63), o que penso ser positivo e um bom mote para a reflexão. “Conversation around Reading allows students to share what they think or feel about a text and to extend meaning as they learn from the comments of others.” (Barone, 2011: 41). Decidi então contar-lhes esta fábula pois penso que, para além de todas as razões apontadas no Capítulo 4 deste trabalho, as histórias melhoram a fluência pois, como refere Barone, “Reading aloud (...) builds fluency through listening to fluente models” (Barone, 2011:28).

Para introduzir a história mostrei aos alunos os *flashcards* com as imagens da cigarra e da formiga e perguntei aos alunos os seus nomes. Em seguida, perguntei qual os alimentos preferidos destes animais (na unidade anterior lecionada, unidade cinco, foi tratado o tema da alimentação dos animais e da cadeia alimentar). Conte a história aos alunos utilizando como apoio visual um *slide show*, no qual apenas se podem ver as imagens e ouvir uma música de fundo e que pode ser encontrado no site do youtube [www.youtube.com/watch?v=kzU9nP0ISy4]. O suporte visual é importante pois, e como referem Ellis e Brewster, “...the accompanying illustrations play an important role in supporting the child’s understanding.” (Ellis & Brewster, 2002:18).



Figura 11 – professora a contar a história com apoio visual

Após a história, realizamos algumas atividades, e de seguida voltei a contar a história mas com dois alunos a “atuar” com mímica. Todos quiseram participar e isso fez com que, quando referi que poderíamos realizar uma peça de teatro, houvesse uma

difusão de entusiasmo. “A play is goal oriented (...) people with a specific goal achieve more than those with a general goal.” (Via citado por Gebenliber, 2006:56) Com o teatro as crianças podem ter experiências únicas de diferentes sensações, pois com o teatro elas “...enter unreal worlds, worlds of imagination and anything becomes possible.” (Smidt, 2011:65). Na aula seguinte procedi à distribuição do guião da história (Anexo 6), com algumas personagens diferentes da original e li-a em voz alta. Em conjunto distribuímos as personagens e nas aulas seguintes iniciámos os ensaios. “The use of scripts in English lessons leads to an improvement in the students’ English.” (Himmelstrup citado por Gebenliber, 2006:54). Devo referir que a linguagem deste guião é acessível pois a sua maior parte já é conhecida dos alunos devido a temas anteriormente tratados (descrição física, acções, estados do tempo, estações do ano e emoções) nas aulas. Se o vocabulário usado for incorporado nos guiões estes permitem uma revisão de vocabulário anteriormente adquirido. “...incorporating vocabulary used in the class into sketches for the enjoyable form of revision.” (Dougill, 1987:45) Os *scripts* são ferramentas úteis para que os alunos vejam a linguagem que adquiriram em uso e para adquirir linguagem nova, como refere Dougill, “...they provide a rich source of comprehensible input in language that is natural and spoken.” (Dougill, 1987:22). Os guiões aumentam a perceção de que as palavras e os gestos estão ligados e que ambos conferem significado ao que se quer transmitir.

“The utterance of the words must be linked to a use of other appropriate means of communication in order to express the idea realistically. Some texts give clear indications of essential movement, but they do not usually include information about gesture and so on. This has to be deduced from the text and worked into the language.” (Holden, 1987:60)

A peça de teatro envolveu todos os alunos, que trabalharam em conjunto para um objetivo comum. Muitos alunos desta turma sentem a necessidade de pertencer, de participar no grupo e este trabalho em conjunto seria uma oportunidade para estabelecerem um laço emocional com os restantes colegas da turma, motivando-os para trabalharem mais no projeto que tinham que realizar em conjunto. Como referem Lourenço e Paiva, existe “...a necessidade de transformar a sala de aula num ambiente afável, ativando no aluno o sentimento de pertença. É essencial que o professor construa

um ambiente onde o aluno se sinta integrado...” (Lourenço & Paiva, 2010: 137). Neste guião em particular algumas das personagens falam em uníssono, o que permitiu que houvesse uma maior aproximação desses alunos durante os vários momentos de ensaio.



Figuras 12 e 13 – ensaios da peça

A peça foi apresentada aos restantes alunos, professores e funcionários da escola no dia 30 de maio e foi um sucesso.



Figuras 14, 15, 16 e 17 – apresentação da peça na escola

Depois da peça apresentada a toda a comunidade escolar procedi uma vez mais à observação e registo em grelha (grelha utilizada nos dois ciclos anteriores) de 3 aulas, com a colaboração da professora titular de turma, no início do mês de junho, para avaliar a evolução dos alunos.

No sentido de aprofundar as opiniões sinceras dos alunos, distribuí um questionário anónimo com respostas de Sim e Não, pois a sua construção e aplicação possuem uma grande objetividade, característica dos modelos quantitativos. Este questionário serviu para avaliar a importância que os alunos atribuem à aprendizagem da Língua Inglesa e saber quais as atividades que mais os motivam. As últimas perguntas foram direcionadas para o uso do teatro em sala de aula para avaliar as opiniões concretas relativamente ao objeto deste estudo.

6.4.1 Segundo Ciclo: Resultados / Análise dos dados

No início do mês de junho, após a representação da peça de teatro, procedi a mais uma observação de 3 aulas, para poder avaliar a evolução da participação dos alunos nas aulas.

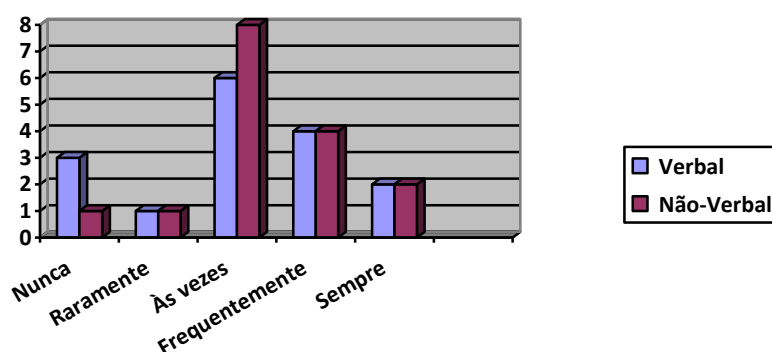


Gráfico 22 – Participação espontânea dos alunos – junho

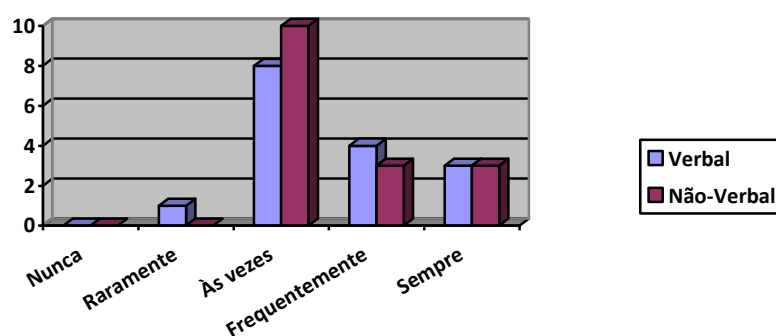


Gráfico 23 – Participação solicitada – junho

Em comparação com as observações realizadas anteriormente, ambas as participações aumentaram significativamente, sendo que a participação solicitada continua a ser superior.

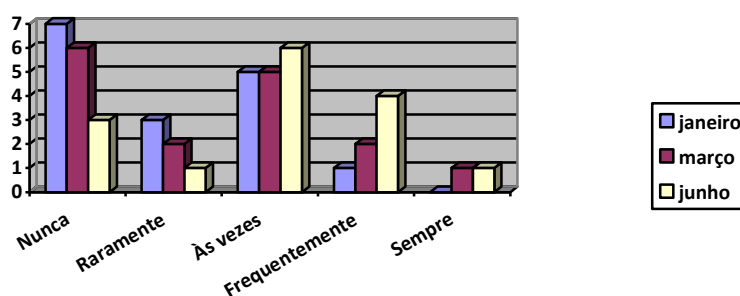
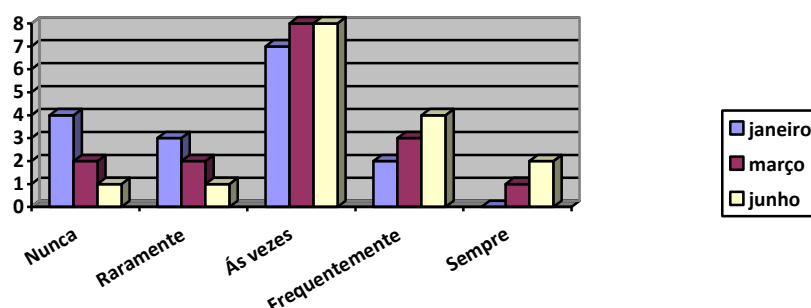
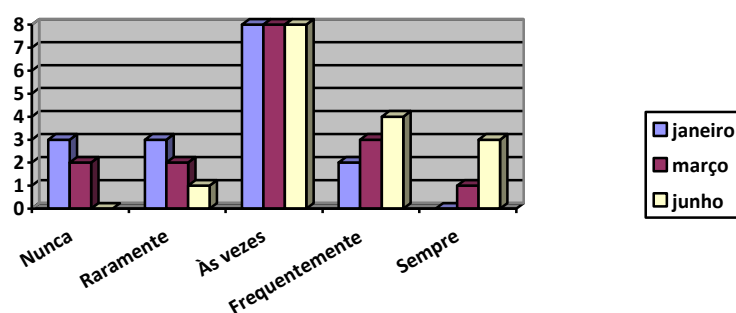


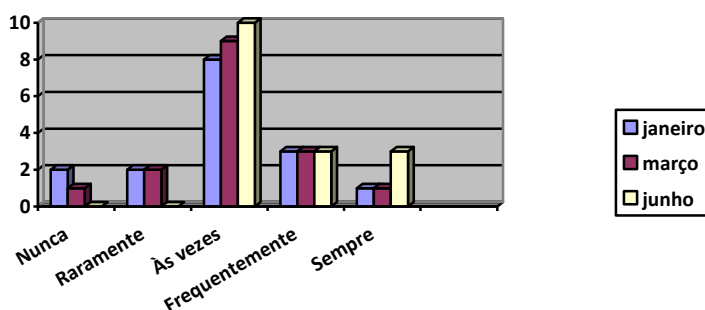
Gráfico 24 – Comparação entre as 3 observações realizadas – Participação Espontânea Verbal



. Gráfico 25 – Comparação entre as 3 observações realizadas – Participação Espontânea Não- Verbal



. Gráfico 26 – Comparação entre as 3 observações realizadas – Participação Solicitada Verbal



. Gráfico 27 – Comparação entre as 3 observações realizadas – Participação Solicitada Não- Verbal

Pelos gráficos acima verifica-se que a participação dos alunos foi crescendo ao longo deste estudo. Apesar da participação solicitada ser ainda maior que a participação espontânea, não considero que o objetivo deste estudo tenha falhado, uma vez que o meu maior objetivo era fazer com que os alunos participassem nas atividades propostas. Estes dados são indicadores de que se este estudo se prolongasse, os alunos iriam continuar a participar e que se poderia trabalhar para que fossem mais espontâneos.

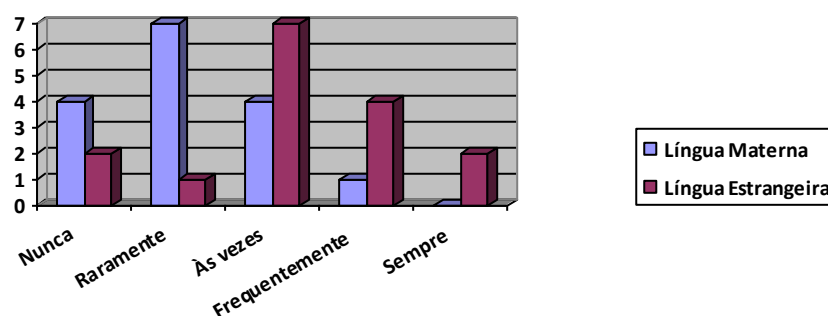


Gráfico 28 - Uso da Língua – junho

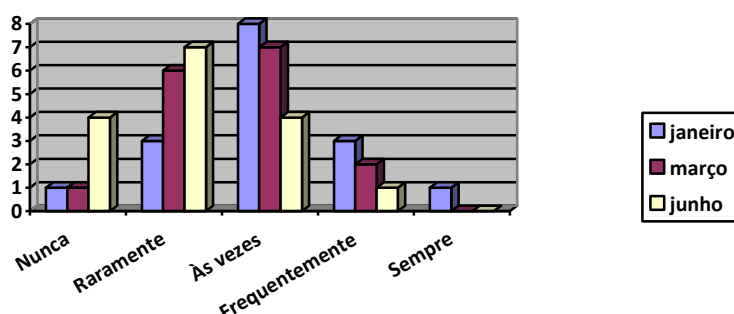


Gráfico 29 - Comparação entre as 3 observações realizadas – Uso da Língua Materna.

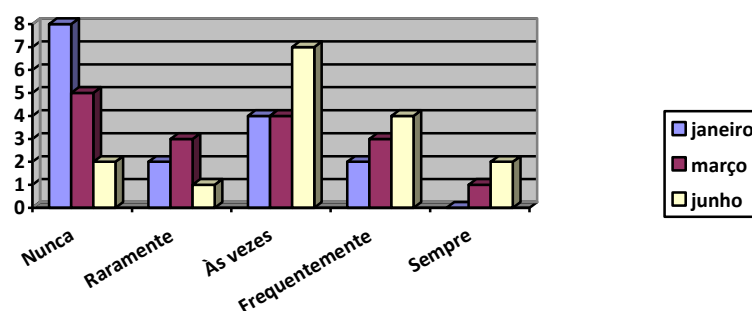


Gráfico 30 - Comparação entre as 3 observações realizadas – Uso da Língua Estrangeira.

Em relação ao uso da Língua Estrangeira, esta aumentou e o uso da Língua Materna diminuiu consideravelmente. Estes dados demonstram que o interesse pela aprendizagem da língua cresceu e que os alunos se sentem mais confortáveis ao utilizar a língua estrangeira.

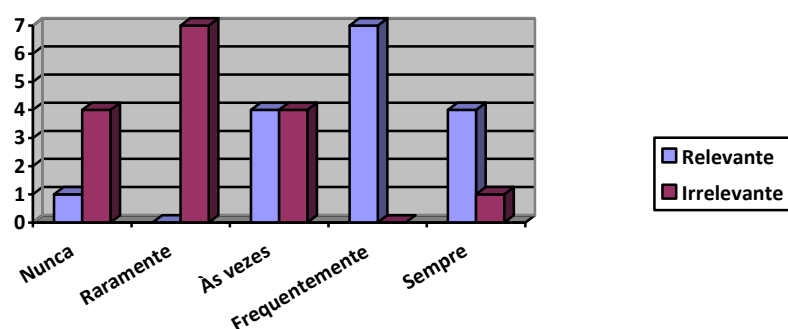


Gráfico 31 – Participação Relevante e Irrelevante - junho

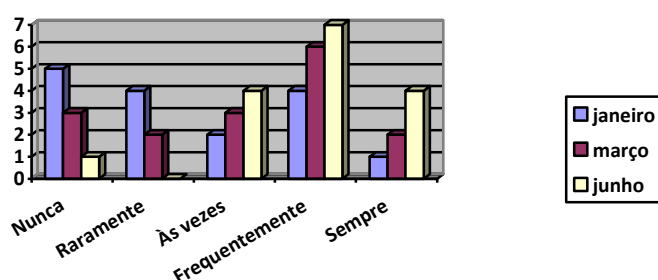


Gráfico 32 – Comparação entre as 3 observações realizadas – Participação Relevante

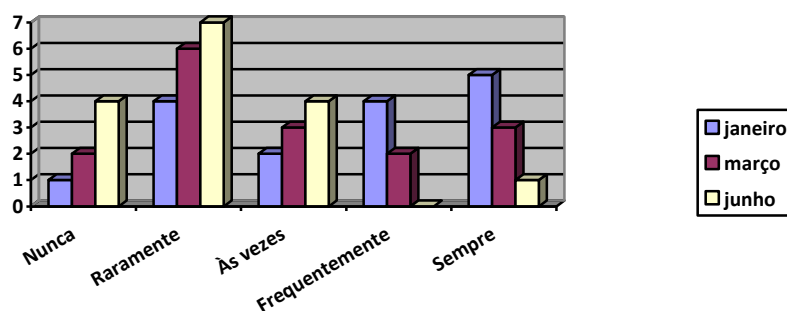


Gráfico 33 – Comparação entre as 3 observações realizadas – Participação Irrelevante

Pelos gráficos acima podemos verificar que nas aulas após a apresentação da peça, a participação relevante cresceu e a irrelevante diminuiu, o que indica que o interesse e a motivação cresceram. Conseguir que os alunos se sintam motivados para aprender é o primeiro passo para a prevenção da indisciplina. A motivação é claramente maior quando os alunos conseguem obter sucesso nas atividades que realizam. Mais

uma vez pode-se afirmar que se este estudo continuasse os momentos de participação irrelevante poderiam desaparecer quase na totalidade com recurso ao uso de outras histórias e outro tipo de atividades ligadas ao drama.

Outro dado importante é o número total de faltas dadas pelos alunos neste período. Em comparação com o período anterior, o número de faltas dos alunos da turma reduziu-se mais de 55%. Em relação aos alunos de etnia cigana, o seu número de faltas também se reduziu em quase 50%.

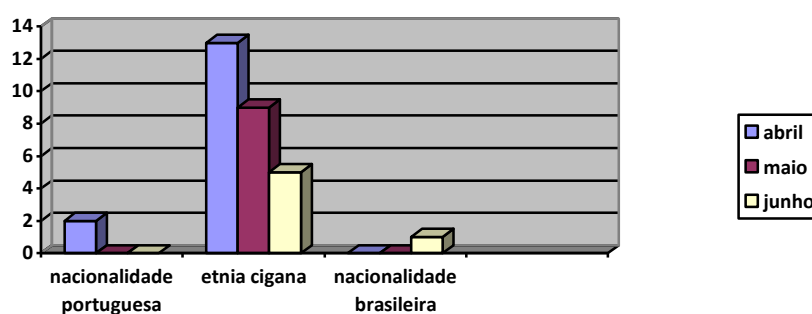


Gráfico 24 – Faltas dadas pelos alunos no 3º período (meses de abril, maio e junho)

Ao longo deste estudo a motivação e a participação dos alunos aumentou, o que indica que o gosto pela aprendizagem da língua é agora maior. O uso da Língua Estrangeira aumentou e a participação espontânea também e está, agora, ao nível da participação solicitada. Este dado é importante uma vez que no início deste estudo existiam alunos que nunca participavam e que agora participam quando solicitado. A participação verbal também cresceu e encontra-se equiparada à participação não-verbal.

Todos estes dados demonstram que os alunos que não demonstravam interesse, que não realizavam as atividades propostas pela professora e que não participavam espontaneamente, nem quando solicitados, são agora alunos que estão atentos e que realizam as atividades propostas, e que, apesar de não participarem espontaneamente, quando solicitados respondem e esforçam-se por fazê-lo em Língua Estrangeira.

As atividades utilizadas neste estudo (histórias e drama) contribuíram para que os alunos se sentissem confiantes. Essa confiança encorajou-os a aprender e a participar mais ativamente nas aulas pois, como refere Dörnyei, “Encouragement is the positive persuasive expression of the belief that someone has the capability of achieving a

certain goal. It can explicitly make the learner aware of personal strength and abilities...” (Dörnyei, 2001:91).

Depois de uma análise e reflexão dos resultados obtidos, senti a necessidade de submeter um questionário (Anexo 7) aos alunos de modo a avaliar a fiabilidade das estratégias postas em prática. Como se trata de questões a crianças optei por realizar apenas questões de resposta fechada (sim/não) para que se obtivessem respostas claras e objetivas.

As primeiras quatro questões prendiam-se com a utilidade e o valor que a aprendizagem do inglês tem para os 16 alunos. As respostas evidenciam que a grande maioria dos alunos acha que a aprendizagem do Inglês é importante para o seu futuro e é útil também fora da escola.

	Sim	Não
1. Estudar Inglês é essencial pois ser-me-á útil para a minha carreira/para o meu futuro.	14	2
2. Estudar Inglês é importante porque permite-me conhecer e conversar com uma maior variedade de pessoas.	13	3
3. É muito importante saber falar Inglês fora da sala de aula	14	2
4. As aulas de Inglês são uma perda de tempo.	0	16

Figura 18 – dados relativos às primeiras quatro perguntas do questionário

Com as perguntas seguintes, pretendia avaliar se as atividades que normalmente realizo nas aulas são do agrado dos alunos. Pelas respostas obtidas concluí que a grande maioria gosta de todas as atividades mas existem alguns alunos que não gostam de uma ou outra, como se pode ver pela tabela abaixo. O facto de haver na turma um grande número de alunos com idades superiores a 10 anos pode explicar algumas destas opiniões, pois já se sentem muito “crescidos” para “brincar”.

	Sim	Não
5. Gosto de participar nas atividades das aulas de Inglês.	15	1
6. Tento falar em Inglês nas aulas.	14	2
7. Gosto de cantar canções em Inglês nas aulas.	11	5

8. Gosto de jogar jogos na aula de Inglês.	15	1
9. Gosto de fazer trabalhos de grupo na aula em Inglês	14	2
10. Gosto de ouvir histórias em Inglês.	15	1
11. Gosto de fazer atividades sobre as histórias que ouvi.	15	1
12. Gosto de fazer dramatizações de histórias (teatro).	15	1

Figura 19 – dados relativos às perguntas 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12 do questionário

Após a análise destes dados questionei os alunos sobre as respostas dadas à pergunta 7, pois esta foi a pergunta onde as respostas dadas foram mais divergentes. No entanto, pela minha experiência em anos anteriores, as canções são uma das atividades preferidas dos alunos. Algumas das respostas que obtive foram bastante elucidativas:

“Não gosto das músicas em Inglês porque prefiro as músicas ciganas.”

Tamara (13 anos)

“As músicas parecem músicas para crianças” Sandra (12 anos)

Com as últimas perguntas do questionário propus-me verificar a importância dos guiões e a motivação originada pelo uso do teatro em sala de aula. Os resultados obtidos confirmam que o uso do teatro em sala de aula agradou aos alunos e que os mesmos estão motivados para a aprendizagem de uma língua à qual, no início deste estudo, ofereceram alguma resistência.

	Sim	Não
13. Os guiões ajudam-me a sentir-me seguro a falar em Inglês.	16	0
14. O teatro ajuda-me a falar melhor em Inglês.	16	0
15. O teatro faz-me ter vontade de vir às aulas de Inglês.	15	1

Figura 20 - dados relativos às perguntas finais sobre o uso do teatro.

Através do teatro, e como refere Boorman, a aquisição da língua terá maior sucesso pois o uso de atividades motivadoras proporciona uma maior e melhor aprendizagem:

” ...drama, in the broadest sense of the term, is not only useful in the classroom but gives a tangible benefit to the students learning and personal growth. More specifically in teaching English as a foreign language these two benefits combine. By strengthening a student’s confidence in English you support their successful acquisition of the language.”(Boorman)

Como vimos anteriormente, o uso do teatro e das histórias em sala de aula têm vários benefícios educacionais mas também pessoais. Além das competências comunicacionais, os alunos desenvolvem o gosto pelo trabalho em equipa, a aceitação dos outros, a sua autoconfiança, a sua autoestima, o seu sentido de responsabilidade e o orgulho nos trabalhos desenvolvidos.

CONCLUSÃO

“...practitioners do need to understand very clearly just what it is about play that makes it something so potentially powerful as a mode of learning and something that applies to all children, privileged or not.” (Smidt, 2011:116)

O sucesso escolar da maioria dos alunos de etnia cigana não é plenamente alcançado pelos vários motivos anteriormente apontados: má adaptação à escola, matrículas tardias, desinteresse pelas aprendizagens e fracas expectativas da comunidade cigana sobre a escola.

A aprendizagem é influenciada pela inteligência, incentivo e pela motivação. Um indivíduo motivado possui um comportamento ativo e empenhado no processo de aprendizagem e, desta forma, aprende melhor. Assim é muito importante que as tarefas escolares tenham em consideração este aspeto para que os alunos tenham interesse pelas mesmas. Cada vez mais se faz sentir a necessidade de implementação de estratégias motivadoras, não só para crianças ciganas, mas para todos os alunos que temos na sala de aula. “We need to work with the interests of the children.” (Woolland, 1993:191).

Com os alunos, objeto deste estudo, o uso de histórias e de atividades ligadas ao Drama era uma escolha a seguir dada a apetência que todas as crianças, independentemente da sua origem cultural, naturalmente têm pelo mundo da fantasia e do faz-de-conta. Além disso, e como refere Hayashi, “Exposure to authentic language materials such as scripts, plays, stories help students to acquire real language proficiency since in these materials students can get involved with real interest and enjoyment.” (Hayashi citado por Gebenliver, 2006:53) As histórias expõem as crianças à língua e, como refere Wright, “...stories rely so much on words, offer a major and constant source of language experience for children.” (Wright, 2003: 5). Essa será uma das maiores razões para o uso de histórias em sala de aula com crianças do 1º ciclo mas as histórias são, também, motivadoras e interessantes e podem atrair os seus ouvintes e promover a comunicação. Durante séculos, um número incontável de histórias foi lido e contado, passando assim de geração em geração. Em todas as diferentes culturas, muitos dos valores culturais são passados através de histórias. As histórias e as várias

atividades realizadas em torno das mesmas permitem aos alunos aprender de uma maneira ativa. Os alunos não são apenas ouvintes passivos e isso faz com que haja uma maior motivação e interesse. No caso dos alunos de etnia cigana o uso das histórias tem, para além das vantagens referidas ao longo deste trabalho, duas mais-valias. Por um lado, há um ponto comum com a sua cultura, quando se conta uma história, que por ser de transmissão oral é muito rica em histórias diversas. Por outro lado, há um ponto dissemelhante, fonte de estímulo, quando lemos uma história; há o contacto com os livros e com as imagens coloridas.

A motivação conseguida através das histórias foi levada mais além quando de uma história nasce o teatro. A cultura cigana e mesmo a cultura brasileira são vistas como duas culturas onde a música, a dança e o espetáculo são privilegiadas. É habitual, nos intervalos, encontrar grupos de alunos a dançar e a cantar. Mais uma vez o recurso ao teatro surgiu naturalmente.

Neste estudo a peça de teatro foi um projeto feito em conjunto que visava muito mais que apenas e só a aprendizagem da língua. “A project involves the development of the whole child, rather than focusing narrowly on teaching language”. (Phillips, 1999:6) Com a peça de teatro os alunos usaram a sua imaginação; leram; pintaram, cortaram e construíram adereços; moveram-se; tomaram decisões e partilharam ideias. Este projeto ajudou os alunos a fazerem as suas próprias escolhas e a trazerem para o projeto as suas vivências e conhecimentos do mundo. Houve uma maior independência relativamente ao professor e uma maior colaboração entre todos independentemente das suas diferenças culturais. O contributo de todos revelou-se importante uma vez que todos tiveram uma participação ativa. “If individual contributions are valued, the children’s confidence is boosted, they feel positive about their English classes, and they are motivated to do well.” (Phillips, 1999:7)

As histórias e as atividades de drama podem ser usadas no ensino de qualquer área como a História, a Geografia, a Literatura, as Ciências, a Cultura, etc. A Língua é outra das áreas que pode beneficiar com o recurso a estas atividades. Além dos benefícios educacionais e linguísticos que advêm do uso das histórias e do drama, existem benefícios psicológicos pois promovem o bem-estar e a autoestima dos alunos. Além disso, como são divertidas e envolventes, estas atividades melhoram a relação dos alunos entre si e com o professor. Tudo isto motiva os alunos e aumenta a sua

autoconfiança que, por sua vez, aumenta a participação na aula e o interesse pela aprendizagem.

“Drama activities are also an important aid in helping students become more confident in their use of a foreign language by allowing them to experience the language in operation. Awareness of the ability to use a language serves to increase motivation in that the relevance and effectiveness of the material being taught is clearly revealed.” (Dougill, 1987:7)

A motivação foi, neste estudo, uma das metas a atingir, pois é um fator primordial na aprendizagem. “...positive attitudes and motivation are related to success in second language learning.” (Lightbown & Spada, 1999:56). Neste caso específico, um grande número de alunos pertencia a uma etnia para a qual a escola é vista como uma obrigação e não como uma mais-valia. Esta ideia afeta a assiduidade e o interesse das crianças. A motivação é, por esse motivo, um dos motores de combate ao abandono escolar e ao desinteresse. “Children who enjoy school are much more likely to learn from it than those who don’t.” (Woolland, 1993:194). Para a maioria dos alunos, o uso da língua inglesa fora da sala de aula não é uma realidade, logo, não sentem necessidade em aprendê-la. Cabe ao professor criar uma razão e um motivo, ou seja, uma utilidade imediata para a aprendizagem. As várias atividades de drama podem ser um fator primordial. “Those who do not have any immediate use for their English out-side the classroom can have the language made more real for them through a number of activities which can conveniently be grouped under the heading of “drama”.” (Holden, 1981:1)

No final desta investigação-ação constatei que as estratégias aplicadas tiveram um resultado positivo, ou seja, verificou-se um aumento da participação espontânea e solicitada destes alunos. Gradualmente, mostraram-se mais interessados nas atividades propostas e mais motivados para participarem. Embora o aumento da participação destes alunos não tenha sido absoluto, considero que este foi um projeto bem-sucedido, pois nas últimas semanas pude verificar que havia maior envolvimento e que vários alunos já se sentiam à vontade em participar espontaneamente e com mais frequência durante a aula.

Outra das grandes mudanças que verifiquei foi a interação entre todos os alunos. Se no início do ano a cooperação entre todos era muito difícil de conseguir,

agora trabalhar em conjunto revelou-se uma tarefa fácil e gratificante. Além disso os casos de *bullying* verbal diminuíram drasticamente, o que contribuiu para um ambiente mais saudável dentro de toda a escola. Esse ambiente mais sereno tem efeitos diretos na aprendizagem dos alunos. "...children need to feel that they belong to and are a part of the class. Feeling that they are on the periphery and not having confidence to be part of the group can distract children from learning." (Roffey & O'Reirdan, 2001:72).

É importante referir, contudo, que este foi apenas um estudo de pequena dimensão e que esta investigação não legitima a generalização de verdades válidas universalmente para todos os contextos, uma vez que apresenta uma limitação que está relacionada com a dimensão da amostra. De facto, quando comparado com outros estudos, a amostra utilizada é pequena.

As limitações apresentadas constituem sugestões para investigações futuras. Assim sendo, estudos futuros poderão utilizar uma amostra com um maior número de turmas para poder haver uma comparação de resultados.

Muito ficou por explorar, contudo a investigação-ação é um processo que não termina com a conclusão do projecto mas permanece na procura constante de novos conhecimentos. E é esta procura que abrirá caminho a novas reflexões e novos desenvolvimentos.

As turmas multiculturais são uma realidade cada vez mais constante e são projetos como este que abrem caminho à pesquisa, aprendizagem e reflexão por parte dos professores, para que haja uma inclusão efectiva de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

É necessário garantir igualdade de oportunidades às minorias étnicas. Assim, a escola tem que respeitar as diferenças culturais, promover a autoestima e a autoconfiança de todas as crianças, promover interacções sem preconceitos e discriminações e criar oportunidades para que todas as crianças, independentemente da sua origem, adquiram as competências necessárias.

BIBLIOGRAFIA

- Alves, M & Flores, M. (2010). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedago
- APPI Journal N0.2 Autumn Issue 2011
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*, Alexandria: ASCD
- Arthur, J. & Cremin, T. (ed) (2010) *Learning to Teach in the Primary School*. 2nd Edition Oxon: Routledge
- Balla, E. (2000). *Ten tales for Teaching English*, Parsippany: Good Year Books
- Baldwin, P (2008). *The Practical Primary Drama Handbook*. London: Sage Publications Ltd
- Barone, D. (2011). *Children's Literature in the Classroom*. New York: The Guilford Press
- Bento, C. et al (2005). *Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*, Lisboa: Ministério da educação
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment*, Penguin
- Boorman, K. *Using Drama to teach English*. Consultado em <http://www.tesolcourse.com/tesol-articles/using-drama-to-teach-english/>
- Boyles, S. (1998). *Drama in Primary English Teaching*. London: David Fulton Publishers
- Brewster, J. Ellis, G & Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education Limited
- Brody, E. (2002). *Spinning Tales, weaving hope: stories, storytelling and activities for peace, justice and the environment*. Vermont: Capital City Press
- Byrne, D. (1980). *English teaching perspectives*. Harlow: Longman

- Cameron, L. (2003). *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge: CUP
- Casa-Nova, M. J. (2005). *Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos*. In Rev. Teoria e Prática da Educação, v.8, n.2, p.207-214, maio/ago. 2005.
- Casa-Nova, M. J. (2006) - *A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional*. In Revista Interacções” (2006) 155-182.
- Davies, A. (2007). *Storytelling in the classroom*. London: PCP.
- Davies, P.(1990). *The use of Drama in English Language Teaching*. In TESL Canada Journal Vol.8, NO.1, November 1990
- Dias, A. & Mourão, S. (2005) - *Inglês no 1º Ciclo. Práticas partilhadas*. Porto: Asa Editores
- Dörnyei, Zoltán (2001), *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge: CUP
- Dougill, J. (1987). *Drama activities for language learning*. London: MacMillan
- Eades, J. (2006). *Classroom Tales*. London: Jessica Kingsly Publishers
- Ellis, G. & Brewster, J. (2002). *Tell it again – The new story telling handbook for Primary Teachers*. Harlow: Penguin Longman
- Ellison, M. (2010) *Make them think! Using literature in the primary English language classroom to develop critical thinking skills*. In E-F@bulations/ E-F@bulações 7/Dez 2010. FLUP
- Gebenliber, H. (2006) *The effect of script as a drama technique and self-confidence and language use*. Turkey: Gazi University (consultado em www.belgeler.com)
- Harmer, J. (2006). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Education Limited
- Haven, K. (2000). *Super Simple Storytelling*. Green Village: Teachers Ideas Press
- Henniger, H. (2005). *The Didactic functions of storytelling in the classroom*, Auflage: GRIN Verlag

- Hendy, L & Toon, L. (2001) *Supporting drama and imaginative play in the early years*, Buckingham: Open University Press
- Holden, S. (1981). *Drama in Language teaching*. Harlow: Longman Group
- Lamb, C. & Lamb, M. (2007). *Tales from Shakespeare*. Chapel Hill: Yesterday's Classics
- Lapp, D. et all (2007). *Teaching Reading to Every Child*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). *A motivação escolar e o processo de aprendizagem*. In Ciências & Cognição 2010; Vol. 15 (2): 132-141 (consultado em <http://www.cienciasecognicao.org>)
- Maley, A. & Duff, A. (2005) *Drama techniques*. 3rd Edition. Cambridge: CUP
- Martin, C. (1998). *25 Just-Right Plays for Emergent Readers*. New York: Scholastic
- Miles, S. & Ainscow, M. (ed) (2011) *Responding to diversity in schools*. Oxon: Routledge
- Mesquita, E. (2011) *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo
- Montenegro, M. (2003) *Aprendendo com ciganos: processos de ecoformação*. Lisboa: Colecção Educa - Formação nº10
- Murcia, M. (ed) (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle
- Paran, A & Kent, E. (2003). *Storytelling in ELT*, IATEFL
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'École*. Paris: Gallimard
- Phillips, D. et all (1999). *Projects with Young Learners*. Oxford: Oxford University Press

- Phinn, G.(2000).*Young Readers and their books*. London: David Fulton Publishers
- Reilly, V. & Ward, S. (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press
- Roffey, S. & O'Reirdan, T. (2001). *Young Children and Classroom Behaviour*. London: David Fulton Publishers
- Şalli-Çopur, D. (2005). *Coping with the problems of Mixed Ability Classes*. In The Internet TESL Journal, Vol. XI, No.8, August 2005 (consultado em www.itesl.org)
- Schejbal, D. (2006). *Teaching language skills through drama - Bachelor work*. Brno:Masaryk University Brno - Faculty of Education
- Slavin, R. E. (2003). *Educational psychology: Theory and practice (7th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smidt, S. (2011). *Playing to Learn*. Oxon: Routledge
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Tandy, M. & Howell, J. (2010). *Creating Drama 7-11 year olds*. Oxon: Routledge
- Wajnryb, R. (2003). *Stories*, New York: Cambridge University Press
- Wessels, C. (1987) *Drama*. Oxford: Oxford University Press
- Whiteson, V. & Horovitz N. (2000) *The Play's the Thing*, New York: Cambridge University Press
- Wood, D. (2005). *How children think and learn: the social contexts of cognitive development*, Oxford: Blackwell
- Woolland, B. (1993). *The Teaching of drama in the Primary School*. London:Longman
- Wright, A. (2003). *Storytelling with children*, Oxford: Oxford University Press
- Zaro, J. & Salaberri, S. (1995). *Storytelling*, Oxford: MacMillan Heinemann

- Zipes, J. (2004). *SPEAKING OUT - Storytelling and Creative Drama for Children*, New York: Routledge

ANEXO 1(a e b)

Grelha de Observação da turma do 4º ano da Escola EB Seixo data: _____

Simbolo: | (cada participação)

	Participação Espontânea (verbal)	Participação Espontânea (não –verbal)	Participação Solicitada pela Professora (verbal)	Participação Solicitada pela Professora (não –verbal)	Participação em L.M. (verbal)	Participação em L.E. (verbal)	Participação verbal relevante para o contexto da aula	Participação verbal irrelevante para o contexto da aula
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								

Grelha de Observação da turma do 4º ano da Escola EB Seixo

Data (3 aulas): aula 1: _____; aula 2: _____; aula3: _____

Escala: 1 nunca; 2 raramente; 3 às vezes; 4 frequentemente; 5 sempre

Aulas Alunos	Participação Espontânea (verbal)			Participação Espontânea (não –verbal)			Participação Solicitada pela Professora (verbal)			Participação Solicitada pela Professora (não –verbal)			Participação em L.M. (verbal)			Participação em L.E. (verbal)			Participação verbal relevante para o contexto da aula			Participação verbal irrelevante para o contexto da aula		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								

ANEXO 2

Snowflakes

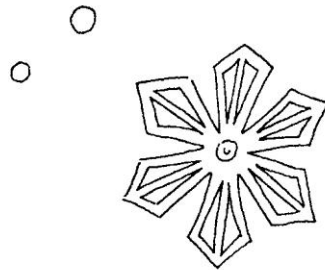
Characters

Snowflake 1
Snowflake 2

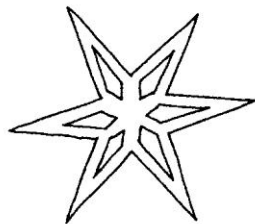
Snowflake 3
Snowflake 4

Snowflake 5
Snowflake 6

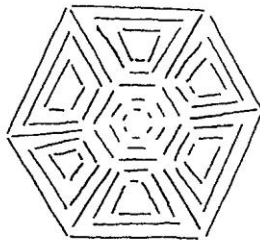
Snowflake 1: I am a snowflake.
I look like a flower.



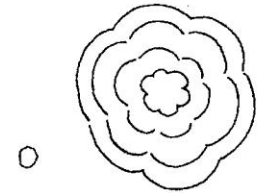
Snowflake 2: I am a snowflake.
I look like a star.



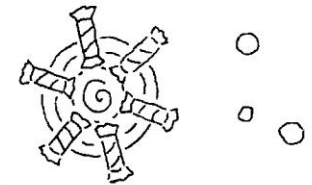
Snowflake 3: I am a snowflake.
I look like a diamond.



Snowflake 4: I am a snowflake.
I look like a cloud.



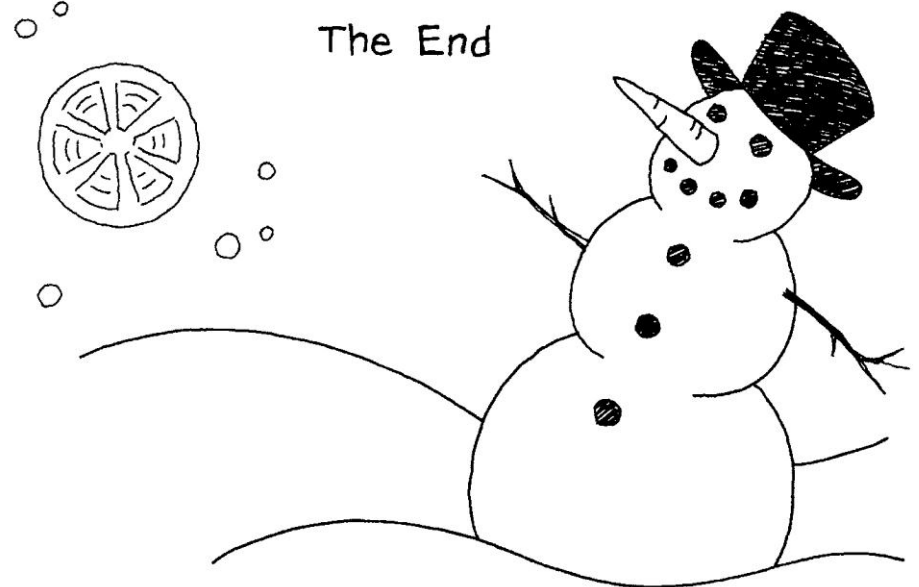
Snowflake 5: I am a snowflake.
I look like candy.



Snowflake 6: I am a snowflake.
I look like a wheel.

All: We all look different,
But we are all snowflakes.
When we get together.
We make a great snowman!

The End



ANEXO 3

Sunflowers

Characters

Sunflower Group 1

Sunflower Group 2

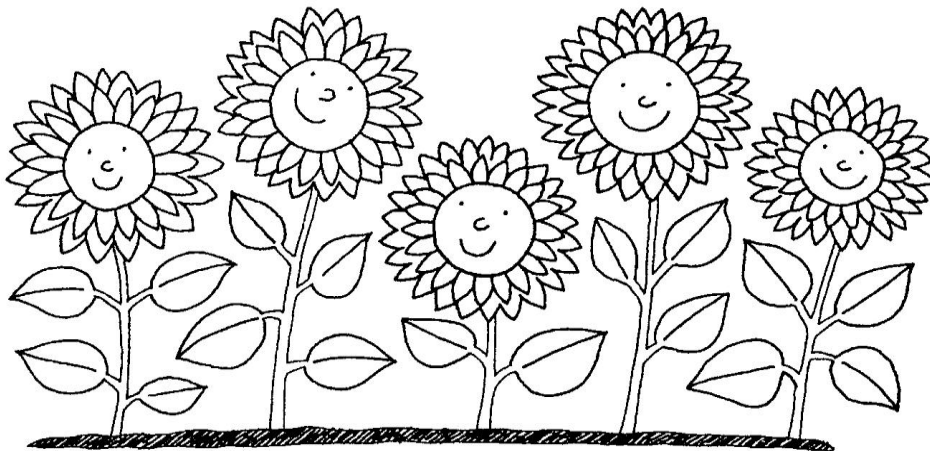
Sunflower Group 1: We are sunflowers.

Sunflower Group 2: We look like the sun.

Sunflower Group 1: We grow in a field.



Sunflower Group 2: We have lots of fun.



Sunflower Group 1: We are taller than grass.

Sunflower Group 2: We are shorter than trees.

Sunflower Group 1: We have many friends.

Sunflower Group 2: Our best friends are bees.

Sunflower Group 1: They visit a lot.

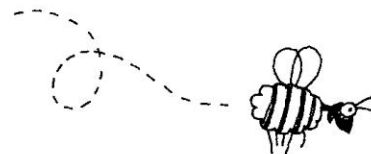
Sunflower Group 2: And then they go home.

Sunflower Group 1: Even though they leave,

Sunflower Group 2: We are not alone.

Sunflower Group 1: We have each other
as you can see.

Sunflower Group 2: We are a happy flower family!



The End

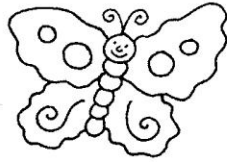


ANEXO 4

Hooray for Spring!

Characters

Spring Lovers 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8,
9, 10, 11, and 12



Spring Lover 1: The winter was icy and snowy.

Spring Lover 2: The chilly wind made my eyes tear.

Spring Lover 3: But now we are dancing
and singing.



**Spring Lovers
1, 2, and 3:** It's spring and we're happy it's here!

Spring Lover 4: A butterfly sat on my shoulder,

Spring Lover 5: And told me that summer is near.

Spring Lover 6: Well, summer is great, but I can wait.

**Spring Lovers
4, 5, and 6:** It's spring and we're happy it's here!



Spring Lover 7: I love all the beautiful flowers.

Spring Lover 8: The sky is so sunny and clear.

Spring Lover 9: The air smells much fresher.
The grass is bright green.

**Spring Lovers
7, 8, and 9:** It's spring and we're happy it's here!

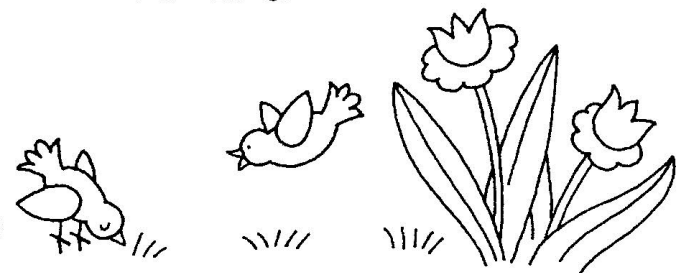
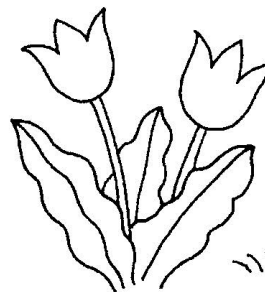
Spring Lover 10: While each of the seasons is special,

Spring Lover 11: There's one that I've wished for
all year.

Spring Lover 12: Baby birds tweet and
rain makes things grow.

All: It's spring and we're happy it's here!

The End



ANEXO 5

Time for Fall

Characters

Leaf 1 Leaf 2

Leaf 1: Are you ready?

Leaf 2: I don't think so.

Leaf 1: Why not?

Leaf 2: I'm scared.

Leaf 1: You don't have to be scared.
It will be fun!

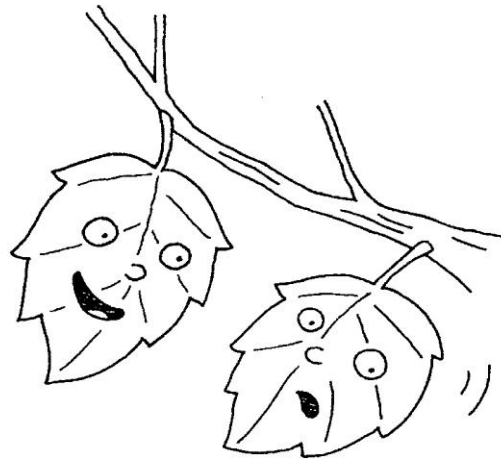
Leaf 2: How do you know?

Leaf 1: I just do.

Leaf 2: I still don't know.

Leaf 1: Just try it.

Leaf 2: Well, all right.



Leaf 1: Ready!

Leaf 2: Set!

Both: Go!

Leaf 1: Wheeeee! This is fun!

Leaf 2: Wheeeee! You're right!

Leaf 1: I am falling nice and slowly.

Leaf 2: I am blowing in the wind.

Leaf 1: Are you ready to land?

Leaf 2: I'm ready.

Leaf 1: Here we go.

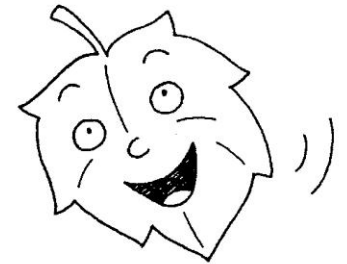
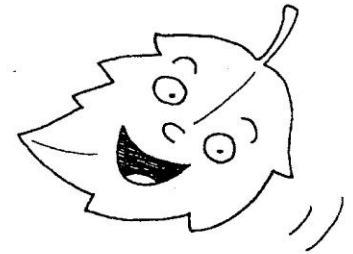
Leaf 2: What a nice landing!

Leaf 1: Now I'm tired.

Leaf 2: So am I.

Leaf 1: It's time to rest.

Leaf 2: Sleep well.



The End

ANEXO 6

The Ants and the Grasshopper

Characters: Three storytellers, three ants, grasshopper, owls, squirrels and bears.

(Stage Directions: the owls, squirrels and bears are in a large semi-circle stage right; the storytellers are stage left and the ants are in the centre of the stage.)

Storyteller 1: One hot summer's day ...

Storyteller 2: ... there were some ants working hard.

Storyteller 3: They were collecting food for the winter.

(All the ants mime digging, pulling and pushing.)

Ant 1: I am so hot.

Ant 2: Me too!

Ant 3: This is very hard work.

Storyteller 1: They saw a grasshopper listening to some music on his iPod.

(Grasshopper passes by, singing and dancing; the ants stop work and look at him.)

Storyteller 2: He was dancing ...

Storyteller 3: ... and laughing and enjoying the lovely weather.

Grasshopper: Ants, you are so silly. You need to enjoy the sunshine.

(Ants start working again.)

Ant 1: We are working hard.

Ant 2: We want to have food for the winter.

(Grasshopper keeps dancing.)

Storyteller 1: The grasshopper continued enjoying himself.

(The Ants keep working and move stage right.)

Storyteller 2: Winter started to come and the weather got colder and colder.

Storyteller 3: The snow began to fall.

Storyteller 1: The grasshopper was cold and hungry.

(Grasshopper rubs his stomach and shivers. He looks at the owls, who start to fly around the stage.)

Grasshopper: I am cold and hungry; perhaps my friends the owls will feed me. Owls! Owls! Will you please feed me?

(Owls fly around the grasshopper and stop centre stage. They stand around the grasshopper.)

Owls: Twit Tuhoool! Oh no, we will not feed you.

(They fly back to their place in the semi-circle.)

Grasshopper: Oh dear, I know I will ask my friends the bears to feed me.

(Grasshopper walks towards the bears.) Bears! Bears! Please feed me.

(Bears are asleep so he wakes them up and they walk to the centre stage. The bears are very angry that they have been woken up.)

Bears: Growl! Growl! Oh no, we will not feed you.

(The bears go back to their place in the semi-circle.)

Storyteller 1: Then the grasshopper saw some squirrels.

(The squirrels mime eating nuts stage right.)

Grasshopper: Squirrels! Squirrels! Please feed me!

(They squirrels walk towards him.)

Squirrels: Oh no, we will not feed you.

(They hop back to stage right.)

Storyteller 2: The grasshopper was very cold and hungry. He didn't know what to do.

(Grasshopper is shivering and rubbing his stomach.)

Storyteller 3: Then he thought of the ants.

(The ants move to the centre of the stage.)

Grasshopper: Ants! Ants! Please feed me.

(The ants go into a huddle away from the grasshopper.)

Storyteller 1: The ants thought about it and decided to give him some food.

(All the ants face the grasshopper.)

Ant 1: You must promise that next year you will work hard in the summer.

(Grasshopper gets down on his hands and knees.)

Grasshopper: Oh thank you Ants, I promise.

Storyteller 1: That summer the grasshopper kept his promise and worked hard to collect food for the next winter.

(Grasshopper mimes pushing, pulling, carrying and digging with the ants.)

Storyteller 2: The lesson of the story is: fail to prepare ...

Storyteller 3: ...prepare to fail.

ANEXO 7

FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

Mestrado em Ensino do Inglês e outra Língua Estrangeira no Ensino Básico

2011/2012

QUESTIONÁRIO

Junho 2012

Este questionário é parte integrante de um projeto de investigação.
É anónimo e confidencial. Por favor, sê sincero nas tuas respostas.

Peço a tua colaboração, de uma **forma séria e atenta**.

Isto não é um teste e, por isso, não há respostas certas ou erradas.

Qualquer resposta é certa se corresponde totalmente à tua opinião.

Todos poderão responder de forma diferente.

Obrigada pela tua colaboração,

Patrícia Osório

Neste questionário encontrarás algumas afirmações. Tens a opção de concordar ou discordar. Deves avaliar se estas afirmações correspondem ao que pensas. Na folha de resposta, existem duas respostas possíveis para cada afirmação: *Sim* ou *Não*. Assinala com um (X) a tua resposta.

	Sim	Não
1. Estudar Inglês é essencial pois ser-me-á útil para a minha carreira/para o meu futuro.		
2. Estudar Inglês é importante porque permite-me conhecer e conversar com uma maior variedade de pessoas.		
3. É muito importante saber falar Inglês fora da sala de aula		
4. As aulas de Inglês são uma perda de tempo.		
5. Gosto de participar nas atividades das aulas de Inglês.		
6. Tento falar em Inglês nas aulas.		
7. Gosto de cantar canções em Inglês.		
8. Gosto de jogar jogos na aula de Inglês.		
9. Gosto de fazer trabalhos de grupo na aula em Inglês		
10. Gosto de ouvir histórias em Inglês.		
11. Gosto de fazer atividades sobre as histórias que ouvi.		
12. Gosto de fazer dramatizações de histórias (teatro).		
13. Os guiões ajudam-me a sentir-me seguro a falar em Inglês.		
14. O teatro ajuda-me a falar melhor em Inglês.		
15. O teatro faz-me ter vontade de vir às aulas de Inglês.		